Tercera parte

LA PROFESIONALIDAD DEL EDUCADOR

Capítulo 25

PROFESIONALIDAD DOCENTE

La actividad esencial del profesor

Introducción

Concluimos la parte anterior afirmando que a la identidad del profesor le es inherente la referencia a un "alto ideal de vida". Pero, dado que el profesor es un *profesional público*, a la condición misma de su actividad y de su trabajo –es decir, a su identidad- le es inherente la responsabilidad de la defensa del ideal de humanidad ("currículum básico sobre lo humano") en la enseñanza pública. El aumento de "la calidad" de la enseñanza –es decir: del progreso de la educación pero en tanto que educación; en otras palabras, del aumento de la cualidad específica que constituye "enseñanza"- repercute directamente y de lleno en el trabajo del profesor. Pues bien, a esta cuestión de la responsabilidad pública que constituye la condición misma del trabajo del docente he llamado *profesionalidad*. Mi propósito en este capítulo es analizar esta dimensión como uno de los elementos constitutivos de la identidad del educador. ¿En qué consiste el *trabajo* del educador? ¿Cuáles son sus horizontes de sentido?

En la situación actual, el problema principal, a la hora de afrontar esta cuestión, es el *ocultamiento* de realidad, en este caso, el ocultamiento del horizonte de sentido que constituye la profesionalidad docente [1]. De modo que nuestro primer paso ha de ser la *revisión* del concepto de "profesionalidad" docente en la política de reforma de nuestro sistema educativo y, a la vez, en las líneas de investigación educativa relativas a esta cuestión. El objetivo es poner de relieve el sentido que sustenta este concepto, así como poner en claro sus supuestos. Una vez que tengamos este paso previo podremos adentrarnos en el pensamiento de los grandes pensadores de la educación para –al final

[1] Sobre este punto véase la Introducción general de este trabajo.

de esta parte- enfrentarnos a la cuestión de la reconstrucción de la profesionalidad docente.

25.1. La *profesionalidad* en la política de reforma educativa en España.

25.1.1. Principio ético subyacente a la reforma.

La reforma educativa que se inicia con la LOGSE tiene la pretensión de incorporar una *dimensión cualitativa* de la enseñanza, a saber: la educación de calidad para todos [2]. Así, pues, la pretensión de fondo es la escolarización de todos en un proyecto de enseñanza de calidad [3]. En el origen de la reforma, pues, existe un principio ético: educación para todos [4]. De este modo, el sistema educativo debe estructurarse de tal forma que guarde un equilibrio entre dos aspiraciones:

1) Garantizar que todos los alumnos tengan acceso a la educación necesaria para su desarrollo y socialización, mediante la escolarización, con independencia de sus características individuales, sociales, culturales o étnicas.
2) Garantizar una enseñanza individualizada, personalizada, o, en otros términos, adaptada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Por tanto, el currículum necesario para conjuntar estas dos aspiraciones ha de ser lo suficientemente abierto como para permitir una respuesta ajustada a la diversidad, y, al mismo tiempo, con los suficientes controles y garantías para garantizar un aprendizaje básico.

25.1.2. Diseño Curricular Base.

Como es bien sabido, la opción curricular que se ha elegido ha sido la de distinguir tres niveles (de mayor generalidad a menor concreción, progresivamente) [5]:

---

[2] Cf. Preliminares de la LODE, artículos 1-8, B.O.E. 8/1985, de 3 de julio.

[3] Así lo define uno de sus diseñadores, Coll, C.: «Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (octubre 1990).

[4] Este principio es exigido por la tradición socialista de la Europa de finales del XIX hasta mediados del XX. Así lo declara la Unesco: necesidad de una educación para todos y DDHH a la educación (artículo 26): UNESCO, *Informe sobre la educación en el mundo. Informe 2000: El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, Madrid, Santillana/Ed. Unesco, 2001.

[5] LOGSE, BOE 1/1990, de 3 de octubre. Cf. Coll, C.: «Diseño Curricular Base y Proyectos Curricualres», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (marzo 1989), 8-14. Coll, C., y Martín, E.,: «Aprendiendo de la

1. Currículum oficial: enseñanzas mínimas. Currículum prescrito por las Administraciones educativas competentes.
2. Proyecto Curricular de Centro (PCC). Y Proyecto Curricular de Etapa (PCE).
3. Programación de aula.

En realidad, no existe novedad alguna en el primer y tercer nivel. Siempre ha existido un currículum oficial y una programacion de aula, sólo que antes se les llamaba “programas” y “programaciones” respectivamente; cambiar el nombre no implica novedad. No obstante, sí que existe novedad en estos dos niveles en un aspecto esencial: el enfoque del Currículum oficial y el de la Programación de aula es la enseñanza significativa, según la *teoría constructivista del aprendizaje* [6]. Por tanto, sí existe novedad, y es el enfoque: hemos dicho que la pretensión es que la gran diversidad de alumnos, con necesidades e intereses distintos, reciban una enseñanza de calidad; como enseñanza de calidad es, para los diseñadores de la reforma, “desarrollo efectivo”, y desarrollo efectivo implica un “aprendizaje significativo” –como hemos visto en la segunda parte-, una enseñanza de calidad será aquella que ofrezca un aprendizaje significativo, según el principio psicopedagógico del construcitivismo.

Pero, referido a la cuestión de la profesionalidad del educador: ¿qué consecuencias plantea este nuevo enfoque en el trabajo en el Centro? ¿De qué modo ha de organizarse la enseñanza para implantar este “desarrollo efectivo”? Para dar respuesta a este interrogante, la política de reforma educativa en España introduce el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el concepto de *colaboración docente*. De este modo, la *profesionalidad* docente gira en torno a tres nociones:

- descentralización curricular,
- diversidad y

experiencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 223 (marzo 1994), (monográfico sobre proyectos curriculares), 8-15. Elena Martín fue la Directora del Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación.

[6] Lo expresa el mismo Coll: «Las novedades respecto a estos dos niveles (Currículum oficial y Programación de aula), ciertamente importantes, conciernen más bien al papel que se les atribuye en el proceso de determinación y concreción de las intenciones educativas, y a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, que inspira tanto las propuestas curriculares del primer nivel de concreción, como las orientaciones formuladas para elaborar las programaciones.» en Coll, C., y Martín, E.,: «Aprendiendo de la experiencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 223 (marzo 1994), 8-15. MEC, *Proyecto Curricular. Educacion Infantil* (Caja Roja), Madrid, MEC, 1992; MEC, *Proyecto curricular. Educación Primaria* (Caja Roja), Madrid, MEC, 1992. MEC, *Proyecto Curricular. Educación Secundaria* (Caja Roja), Madrid, MEC, 1992.

- autonomía de los centros. [7]

25.1.3. Colaboración del Equipo Docente y Autonomía del Centro.

El diseño curricular plantea una novedad organizativa. Se introduce un nivel intermedio entre el Currículum oficial y la Programación de aula, con el propósito de dar una mayor coherencia y continuidad a la educación, dando respuestas más ajustadas a las necesidades de los alumnos. Este nivel intermedio es la PCC [8] y el PCE [9]. Con ello, los deseñadores de la reforma intentan "oficializar" [10] unas experiencias educativas que existían en algunos Centros (ligados a Movimientos de Renovación Pedagógica) [11]. De este modo, la elaboración del Proyecto Educativo es el *referente* de la actividad educativa del Centro. En él se incluye:

- La autonomía pedagógica.
- La organización del Centro.
- La elaboración de materiales curriculares.
- La utilización de los recursos humanos y materiales.
- Servicios de apoyo.
- Etc.

Para que produzca la colaboración necesaria, los docentes han de eliminar dos hábitos: de un lado, el *individualismo* o la tendencia a no tomar decisiones colectivas; y, de otro, la tendencia *centralista*, tanto de los responsables de la Administración como entre los docentes, que conduce a reglamentar la práctica en exceso, convirtiendo la organización educativa en un mecanismo burocrático. Así, pues, individualismo y centralismo responde a una cultura profesional desfasada. Si se quiere que el

---

[7] La LOCE (en su punto quinto: "Función docente y carrera profesional") no introduce elementos de relevancia. Es decir, que el concepto de profesionalidad subyacente es el mismo que en las leyes anteriores. Cito el Documento de Bases de la Ley de Calidad entregado por la ministra del MECD el 11 de marzo del 2002; multicopiado por el sindicato ANPE.

[8] Del Carmen, L. y Zabala, A., *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro*, Madrid, MEC/CIDE, 1991. VV.AA., *Proyecto curricular de centro: qué es, qué pretende y cómo se elabora,* Barcelona, SEC, 1991. Arnaiz, V.: «El equipo docente frente al proyecto curricular de centro», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1993). Cerdà y Manuel, R.: «Trabajar los proyectos curriculares desde un CEP», *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre 1993). Del carmen, L.: «El proyecto curricular de centro. Instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1992). Hernández, F.: «La cultura de al reflexion y la planificación del currículum», *Aula de Innovación Educativa*, 2 (1992).

[9] Blanco, R. Y Baz, F., *El proyecto curricular de etapa,* Salamanca, CECE-ITE, 1992.

[10] Utilizo el término "oficializar" porque una cosa es crear un *hábito* docente y otra someter a control administrativo, como veremos.

[11] Así lo expresan Coll, C., y Martín, E.,: «Aprendiendo de la experiencia», *Cuadernos de Pedagogía*, 223 (marzo 1994), 9.

aprendizaje sea *significativo* (como define el constructivismo), y, por tanto, adaptado a la diversidad de alumnos, no hay más remedio que adoptar una cultura de la colaboración, de lo contrario el Plan de Centro no se "adaptará" a la diversidad del alumnado. De este modo se articulan las tres nociones clave de la cultura profesional (colaboración): descentralización (curricular), autonomía (de Centro) y diversidad (de contextos).

25.1.4. Concepto de profesionalidad docente.

Para conseguir innovación educativa [12], el sistema escolar debe planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, según capacidades y necesidades distintas. Pues bien, en lo referente al trabajo del profesor la función más importante, si no la única, es planificar y proporcionar un currículum a los alumnos y evaluar su éxito. Así interpreta Coll el concepto de *areté* o "excelencia en el cumplimiento o desempeño de la función" docente [13]. En concreto, el proyecto curricular es el "espacio privilegiado" del profesor para ajustar la enseñanza a sus alumnos, es decir, para dar respuesta a la diversidad [14]. Y todas las medidas de atención a la diversidad quedan reflejadas en el PCC:

- Opcionalidad.
- Itinerarios.
- Plan de acción tutorial.
- Agrupamientos flexibles.
- Desdobles.
- Refuerzos.
- Diversificación.
- Adaptaciones curriculares individualizadas.
- Etc.

En definitiva, la *profesionalidad* del profesor se define como *programador de proyectos curriculares* (que es el nombre que ahora se le dá al antiguo: programar; el profesor, siempre, ha hecho programaciones). Pero ahora el currículum debe estar

[12] Aunque Coll habla de "calidad de la enseñanza" (ver obra citada), y la LOGSE también.
[13] Esta concepción la toma Coll de John D. Wilson, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, Paidós/MEC, 1992 (publicada en el original inglés en 1980).
[14] De Pablo López P. Y otros, *Diseño del currículum en el aula*, Madrid, Mare Nostrum, 1992. Martínez Bonafé, J., *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla, Díada, 1991. Soler Gkl, M.N., *Cómo elaborar un proyecto curricular*, Barlona, Hogar del Libro, 1988.

"adaptado" a la diversidad de alumnos, según el contexto de Centro [15]. Es decir, antes decía el profesor: "hay que dar estos contenidos"; ahora dice: "habría que dar estos contenidos, pero *según el contexto de este Centro*,...". ¿Cómo elabora el profesor este nuevo currículum? Se supone que el profesor individualmente no puede, dada la realidad tan compleja de nuestra sociedad. Por tanto, lo debe hacer en *colaboración* [16] y con ayuda de "*especialistas técnicos*" [17].

25.2. Línea de investigacion de la actividad docente: *investigación en la acción*.

La política de reforma se fundamenta y se desarrolla en investigaciones. Hacemos una síntesis de las tendencias actuales y nos centramos en la línea de investigación educativa que se ha impuesto en nuestros días. [18]

25.2.1. Antecedentes.

El modelo de innovación educativa de moda en la década de los 60 y 70, sobre todo en los países anglosajones, reducía la práctica docente a la *aplicación* de unas técnicas y métodos diseñados por expertos mediante la producción de materiales y programas ya prefabricados y listos para impartir en el aula. El extremo de este modelo fue el diseño de programas curriculares *a prueba de profesores*: programas diseñados a base de guías didácticas y materiales con instrucciones detalladas, paso a paso, sobre lo que el profesor debía de hacer; era a prueba de profesores porque excluía cualquier innovación por parte del profesor. La idea subyacente de este modelo es que se produce

[15] Zabala, A.: «Materiales curriculares», en VV.AA., *El currículum en el centro educativo*, Barcelona, Ed. ICE/Horsori, 1990. Álvarez, M.: «El libro de texto como punto de partida para la elaboracion del PCE», *Aula de Innovación Educativa*, nº 9 (1992).

[16] Para que responda a las necesidades de Centro, los profesores deben trabajar conjuntamente en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). Esta terminología varía según la Comunidad Autónoma. Así en Murcia se llama Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

[17] Para ello se crea un órgano de asesoramiento interno al Centro (Departamento de Orientación) y otro externo (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, o terminología similar, dependiendo de la Comundiad Autónoma; incluye psicólogos, pedagogos y asistentes sociales); cf. Álvarez Rojo, V. (ed.), *Metodología de la orientación educativa*, Sevilla, Alfar, 1987. Bisquerra Alzina, R., *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, Barcelona, Boixareu Universitaria, 1990. También se crea el Centro de Formación del Profesorado (CFP) para que estos especialistas psicopedagógicos orienten al profesor en esta nueva metodología.

[18] Sobre este tema: M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona, Paidós, 1989. J. Gimeno: «Reformas educativas. Utopoía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 209, Diciembre 1992, 62-68.

innovación educativa si se aplican los programas diseñados por los expertos y si los profesores son convenientemente adiestrados para su aplicación. Así, pues, la formación de profesores buscaba la "eficacia" del trabajo docente y su competencia era meramente técnica, y, en consecuencia, el trabajo docente quedaba constituido por una acción meramente ejecutiva, o aplicación de un comportamiento predeterminado [19].

En la década de los 80, empiezan a surgir prácticas docentes que se oponen al anterior modelo, conscientes de que la innovación no puede venir de unos proyectos planificados desde fuera, y controlados por la administración, porque esto ha resultado ineficaz [20]. La convicción es que el desarrollo del currículum es ineficaz sin la participación del profesor. La reivindicación del papel del profesor viene acompañada de una crítica a los controles administrativos [21]. Ya en la década de los 90, el Informe Delors plantea la necesidad de considerar al profesor como agente activo en el proceso de cambio de la reforma [22]. Constata que no es posible conseguir la efectividad de cualquier reforma educativa si no se implica la actividad del profesor, que incluye: conocimientos, competencias, cualidades personales, posibilidades profesionales, motivación [23].

25.2.2. El profesor, agente activo.

Atendiendo a estas necesidades, y también como resultado de nuevas experiencias educativas, se ha ido imponiendo en el panorama de la investigación educativa la tendencia a considerar al profesor como agente activo. La idea básica es que el profesor es productor de significado y elemento de concreción de los programas

---

[19] Cf. J.M. Cooper: «La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basado en competencias», en J. Gimeno y Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal, 1983, 364-371. L.M. Villar Angulo, *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado,* Valencia, Promolibro, 1986. S. Grundy, *Producto o praxis del currículum,* Madrid, Ed. Morata, 1991. Martínez Bonafé, J., *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla, Ed. Díada, 1991.

[20] Cf. Clark y Peterson: «Procesos de pensamiento de os docentes», en M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona, Paidós, 1989, 443-539. L.S. Shulman: «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea», en Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

[21] Véase Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata, 1984. J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ed. Morata, 1990. J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Ed. Morata, 1993. Gitlin y otros, *Teachers´ voices for school change. An introduction to educative research,* Londres, Ed. Routledge, 1992.

[22] Jaques Delors (pres.), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (Informe Delors), Madrid, Santillana / Ed. UNESCO, 1996, 161ss.

[23] *Id.*, 162. El Informe cita expresamente a Thompson, A.-R.: «The utilization and professional development of teachers: issues and strategies», *The management of teachers*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1995.

planificados por la administración [24]. Esta corriente proviene sobre todo de ambientes sociológicos, y se centra en los "procesos de colaboración profesional" como productores de significado o "líderes escolares" (entendiendo el liderazgo como un proceso de construcción o negociación de significados compartidos) [25]. Tienden a mostrar que es insuficiente pensar en la mejora de la enseñanza en términos de *profesores aislados* en sus aulas. El objeto central de estudio de estas investigaciones es *la cultura profesional del docente* [26].

Existen, básicamente, dos líneas de investigación de la cultura de las instituciones. En primer lugar, dado que el profesor no sólo es un "mero poseedor" de conocimiento, sino que elabora activamente el currículum, estudian los hábitos, actitudes, etc., del profesor, con el objeto de señalar que cada profesor tiene características diferentes [27]. En segundo lugar, estudian los procesos de socialización profesional como condicionantes del desarrollo del profesor. Las relaciones de la institución escolar y las mentalidades y modos de operar influyen, de forma implícita o explícita en la cultura del trabajo [28].

---

[24] No hay que olvidar que esta tendencia ha recibido influencia de múltiples corrientes de pensamiento pedagógico. Entre ellas, ha sido una preocupación central de la pedagogía crítica (Carr, W., y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988), y, dentro de esta corriente, hay autores que siguen insistiendo en la necesidad de seguir avanzando en esta línea (Gore, J.M., *Controversias entre pedagogías*, Madrid, Morata, 1996. Giroux, *Profesores como intelectuales*, Madrid, Paidos/MEC, 1997).

[25] Lambert, L., *Building leadership capacity in schools*, Alexandria, Association for Supervision and currículum Development, 1998.

[26] K.M. Zeichner: «Dialéctica de la socialización del profesorado», *Revista de Educación*, nº 277 (1985), 95-123. Zeichner y J.M. Gore: «Teacher Socialization» en R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Educatión*, Nueva York, Ed. Macmillan, 1990, 329-348.

[27] En este sentido son ya clásicos: Clandinin y Connely, *Theachers as Curriculo Planners. Narratives of Experience*, Nueva York, Ed. Teachers College Press, 1988.F. Elbaz, *Teacher thinking: A study of practial knowledge,* Londres, Ed. Croom Helm, 1983. Grimnett y MacKinnon: «Craft Knowledge and the Education of Teachers», en G. Grant (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 18, Washington, Ed. American Educational Research Associatión, 1992, 385-456. Más reciente: Kinach, B.M., *Developing prospective teachers´pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 1998.

[28] Cf. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Ed. Morata, 1996. Ball, *La micropolítca de la escuela*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987. A. Lieberman, *Building a professional culture in schools*, Nueva Jork, Teachers College Press, 1988. Skilbeck, *School-based currículum development*, Londres, Harper and Row, 1984. Fullan y Hargreaves, *What´s Worth Fighting For in Your School? Working together for improvement*, Buckingham, Open University Press, 1992. Escudero y González: «Formación en centros e innovación educativa», *Cuadernos de Pedagogìa*, 220, (diciembre 1994), 81-84. Bennett, N. y Harris, A., *Hearing truth from power? Organization theory, school effectiveness and school improvement*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chacago, 1997.

25.2.3. La *investigación en la acción*.

La tendencia en investigación educativa que se ha impuesto en nuestros días ha sido la llamada *investigación en la acción* [29]. Esta línea tiene la pretensión de alejarse de los estudios de la educación "desde fuera", pues no responden al hecho educativo, e intentan, por el contrario, estudiarla "desde dentro", para representar "la vida en las aulas" [30]. En síntesis, el objetivo es desentrañar la razón de una de las contradicciones de las reformas educativas:

1. De un lado, los expertos en organizaciones nos dicen que se necesitan estructuras flexibles para dar respuesta a las necesidades sociales, cada vez más complejas. Estructuras flexibles significa mayor colaboración entre los trabajadores de la organización. [31]
2. En cambio, se observa en los profesores una resistencia al trabajo en colaboración [32]. En realidad, la organización escolar está estructurada de un modo estático, produciendo acciones rutinarias.

Para contrarrestar la contradicción, la estrategia de esta línea de investigación es implantar la cultura de la colaboración. Pero lo característico es que no sólo pretenden la colaboración con los otros profesores del Centro. Este es el fin que se persigue. Pero la estrategia para que sea *efectiva* dicha colaboración es otra colaboración: con los investigadores pedagogos [33], como vía para desentrañar la naturaleza de la innovación efectiva. El objetivo, pues, es la investigación en la práctica docente, centrándose, en concreto, en la incidencia práctica de las *creencias* de los docentes [34]. El objeto de

---

[29] Cf. Goyette, G. y Lessard-Hébert, M., *La investigación-acción*, Barcelona, Laerte, 1998. Kemmis, S. y McTaggart, R., *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1998. León y Montero, *Diseño de investigación*, Madrid, McGrawHill, 2000.

[30] Así reza el título de los pioneros de la investigación-acción, Jackson, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1998.

[31] Myers F. y Goldtein, H.: «Failing schools or failing systems?», en Hargreaves (ed.) *1997 ASCD yearbook: Rethinking educational change with heart and mind*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1997, 11-127. Caldwell, B.J.: «Education for the public good: Estrategic intentions for the 21st century», en D.D. Marsh (ed.), *1999 ASCE yearbook: Preparing our schools for the 21st century*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1999. Fullan, M., *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, 2002 (original: 1993).

[32] Rodríguez, J.L. y otros, *Planes de estudio y métodos de enseñanza. Diagnóstico general del sistema educativo 1997*, Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1997.

[33] «Parece de necesidad explotar el potencial de la colaboración entre profesores e investigadores, porque ello facilitaría y promovería la investigación educativa dando la voz a profesores, una cuestión hasta ahora olvidada.», De Vicente, P.: «Un profesor poderoso para una nueva escuela», en Pérez, M., y Torres, J.A. (eds.), *Desarrollo curriculaar y calidad educativa* (en prensa).

[34] La bibliografía sobre este punto es abundantísima. Véase: Wilson, S.M., Shulman, L.S. y Rickert, A.E.: «150 "different ways" of knowing: Representation of knowledge in teaching», en Calderhead (ed.),

estudio central de sus investigaciones es el "conocimiento" del profesor, entendiendo por conocimiento la "mentalidad" que genera un conjunto de hábitos de trabajo; indagan cómo aprenden los profesores. Para ello se han ideado metodologías de indagación alternativas (de tendencia narrativa) [35]: como autobiografías o biografías [36], grupos de discusión para dar voz a los pensamientos del profesor. Utilizan el concepto de "identidad" del profesor, como autopercepción [37], o como formación de una mentalidad colaborativa o, en general, proceso de socialización en el ámbito laboral, dentro de la sociología de la educación [38].

25.2.4. Estrategias para generar cultura de "colaboración escolar".

Las líneas de investigación sobre la acción docente tiene la intención de generar líneas de formación de los profesionales. Pues bien, hay varias líneas de investigación de la formación del profesorado [39], pero la que se ha impuesto en la práctica y la que ha alcanzado mayor popularidad ha sido, sin duda, la originada en la *investigación en la*

Exploring teachers´ thinking, London, Cassell, 1987, 104-124. Reynolds, M., *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon Press, 1989. Carter, K.: «Teachers´ knowledge and learning to teach», en Houston, W.R., Haberman, M. y Sikula, J., *Handbooc of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*, New York, Macmillan, 1990, 291-310. Fenstermacher, G.D.: «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching», en Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, *20*, Washington, American Educational Research Association, 1994, 3-56. De Vicente, P.: «Un profesor poderoso para una nueva escuela», en Pérez, M., y Torres, J.A. (eds.), *Desarrollo curriculaar y calidad educativa* (en prensa). De Vicente, P. (dir.), *Construcción y validación de un modelo de evaluación de formación permanente del profesorado fundado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión*, Momoria de investigación presentada al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995 y seleccionada por Resolución de 15/02/1996 de la Secretaria de Estado de Educación (BOE de 01/03/1996).

[35] Así, McEwan, H.: «The function of narrative and research on teaching», *Teaching and Teacher Education*, 13 (1997), 85-92.

[36] Así, Bolívar, A. (dir.), *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*, Bilbao, Mensajero, 2000. Bolivar y otros, *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque metodológico*, Madrid, La Muralla, 2001. Fernández Cruz, M, *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, FORCE, 1995. Rivas, J.I. y otros, «El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (2000), 133-146.

[37] Así, Hernández, F.,: «La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria», en Perales, F.J. y otros (coords), *Congreso Nacional de didácticas específicas*, vol. I, Granada, Grupo Editorial Universitario, 209-219. Blanco, N.: «Reforma e identidad profesional del profesorado de Secundaria», en Rivas, J.I. (coord.), *Profesores y reforma: Un cambio en las prácticas docentes*, Malaga, Aljibe, 2000. Britzman, D.P.: «The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructuralist account of teacher identity», *Journal of Currículum Theorizing*, 9 (1992), 23-46. Esteve, J.M.: «Identidad profesional e inicios en la profesión docente», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), 58-63.

[38] El texto clásico de referencia es: Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrorty, 1986.

[39] Esteve, J.M.: «La investigación sobre formación de profesores: una revisió crítica», en *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, 1997, 13-46. A. Gitlin y otros, *Theachers´ voices for school change. An introduction to educative research,* Londres, Routledge, 1992. M. Cochran-Smith y S.L. Lytle, *Inside/Outside: Theacher Research and Knowledge*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.

acción [40]. En torno a ella han surgido otras líneas de investigación, como las estrategias de revisión basadas en la escuela, autoevaluación de centros, formación en centros, etc [41]. Los términos sobre los que giran son:

- *reflexión sobre la práctica*,
- *colaboración,*
- *profesionalización*,
- *desarrollo basado en la escuela,*
- *proyecto de centro*,
- etc.

Esto ha dado lugar a teorías sobre la profesionalización del profesorado (investigación sobre la propia experiencia docente [42]) así como a la introducción de política de formación del profesorado que tienden a la formación en los propios centros educativos [43]. La estrategia más extendida tiene como objetivo enseñar a los profesores a reflexionar sobre la práctica y a elaborar sus propios proyectos educativos. Los ciclos de investigación giran en torno a los siguientes puntos:

- Definición de un problema.
- Observación.
- Reflexión.
- Acción.
- Nueva revisión del problema.
- Etc.

---

[40] Cf. Shön, D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith, 1983. Shön, *La formación de profesionales reflexivos,* Barcelona, Paidós/MEC, 1992. J. Elliott, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990. A.I. Pérez Gómez: «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, 398-429. K.M. Zeichner: «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (diciembre 1993), 44-49.

[41] Cf. M. Area y J. Yanes: «El asesoramiento curricular en los centros escolares. La fase de contacto inicial», *Qurriculum*, nº 1 (1990), 51-78. C. Bayne-Jardine y P. Holly, *Developing Quality Schools*, Londres, The Falmer Press, 1994. Holly y G. Southworth, *The Developing School*, Londres, The Falmer Press, 1989.

[42] Cf. J.W. Little: «Teachers Professional Development in a Climate of Educational Reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº 2, vol. 15 (1993), 129-151. J. Smyth (ed.), *Critical discourses on teacher development*, Londres, Cassell, 1995.

[43] Cf. Barrios, C., *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*, Barcelona, Oikos-tau, 1998. Rué, J., *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formacion*, Barcenola, Paídos, 2001. F. Imbernón, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional,* Barcelona, Ed. Graó, 1994. G. Sykes: «En defensa del profesionalismo docente como una opción política educativa», *Educación y Sociedad*, nº 11. (1992) 85-96.

Las investigaciones han permitido distinguir tres tipos de conocimiento que son necesarios para el desarrollo de la actividad docente [44]:

1) Conocimiento para la práctica: el cuerpo oficial de conocimiento que caracteriza al profesional de la enseñanza, como contenidos, fundamento de las disciplinas, didáctica, etc.
2) Conocimiento en la práctica [45], o conocimiento en la acción [46]. Es el conocimiento que surge de la narrativa de los propios docentes.
3) Conocimiento de la práctica: conocimiento que surge del contexto social y la incertidumbre de las situaciones complejas, y se produce en condiciones de colaboración [47].

Así, pues, dado que el responsable principal de la innovación es el profesor [48], hay que trabajar sobre la "mentalidad docente" (o de sus creencias, etc.). De modo que la profesionalidad del profesor debe girar en torno a los siguientes factores:

1. Generar en el Centro una cultura de la colaboración: "trabajar juntos", en estructuras horizontales, con un liderazgo compartido [49].
2. Desarrollo de procesos de toma de decisión colectiva. Crear una organización capaz de renoverse: "organización inteligente".
3. Dado que es imposible prever las condiciones particulares del trabajo, dada la complejidad actual, para innovar, un medio sería crear un depósito o almacén de rutinas que permanezcan en la memoria del

[44] Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L.: «Relationship of knowledge and practise: Teacher learning in communities», en Iran-Nejad y Pearson (eds.), *Review of Research in Education*, 24 (en prensa), Washington, American Educational Research Association.
[45] Grimmett, P.P. y MacKinnon, A.: «Craft knowledge and the education of teachers», en Grant, G. (ed.), *Review of Reseach in Education*, 18 (1992), 385-456.
[46] Schön, D.A., *Educationg the reflective practitioner. Toward a new desing for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.
[47] Schön, D.A., *The reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1983. Feldman, A.: «Varieties of wisdom in the practice of teachers», *Teaching and Teacher Education*, 13 (1997), 757-773. De Vicente: «Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas», en Fernández, M. y Moral, C. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada, FORCE, 1998, 37-54.
[48] Goodson, I.,: «"Trendy theory" and teacher profesionalism», en Hargreaves, Evans (eds.), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*, Bachingham, Open University Press, 1997, 29-43.
[49] De Vicente, P.: «Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes», en Lorenzo, M., Ortega, J.A., y Sola, T., (coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Ed. Universitariio y COM.ED.ES, 1998, 111-131. Villar, L.M. y De Vicente, P. (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, 1994.Lieberman, A. (ed.), *Building a professional culture in schools*, New York, Teachers College Press, 1988. Fullan, M.G.: «Staff development, innovation, ant institutional development», en Joyce, B. (ed.), *Changing school culture through staff development*, Alexandria, Association for Supervision and Currículum Development, 1990. Elmore, R.F.: «Why restructuring alon won´t improve teaching?», *Educational Leadership*, 49 (1992), 44-48.

profesor para ser extraídas en situaciones convenientes de forma rentable [50].

4. Organizar un currículum de formación del profesorado basado en estos principios.

Resumiendo: ¿en qué contenido concreto se forma al profesor y, en consecuencia, qué papel juega el profesor en el proceso escolar? La corriente de formación del profesorado de la *investigación en la acción* pretende dar un giro *cualitativo* a la enseñanza. La intención es que el profesor reflexione sobre su propia práctica para mejorarla. Y aquello sobre lo que debe reflexionar es sobre los procesos de participación escolar, con la finalidad de que sean más democráticos. Por ello, el profesor es, en el fondo, un "articulador" de los intereses de grupo y un promotor de valores democráticos [51]. La importancia, para esta corriente, está *en los procesos* educativos (democráticos y participativos) [52]. Así, pues, el currículum de la formación del profesorado estará formado sobre el currículum de la *colaboración*. El conjunto de todos estos elementos constituirán un depósito importante para formar a los nuevos profesores, o para formar a los profesores primerizos [53]. La formación pedagógica del profesorado gira, pues, en torno al concepto de *colaboración* en el centro, intentando generar una cultura del trabajo compartido mediante la adhesión a un mismo *proyecto compartido*, para conseguir, con ello, los siguientes objetivos:

1) Desarrollo profesional del profesor.
2) Desarrollo institucional del Centro.
3) Desarrollo e innovación del currículum.

25.3. ¿Qué coordenadas definen hoy la *profesionalidad* docente?

Atendiendo a la revisión de la política de reforma y de las investigaciones educativas que acabamos de hacer, el concepto de profesionalidad queda delimitado del siguiente modo:

---

[50] Así De Vicente, P.: «Un profesor poderoso para una nueva escuela», en Pérez, M., y Torres, J.A. (eds.), *Desarrollo curriculaar y calidad educativa* (en prensa).
[51] El valor de la "participación" democrática será estudiado en extenso en la cuarta parte.
[52] J. Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata. 1993. D.P. Liston y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Ed. Morata, 1993. W. Carr y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
[53] De Vicente, P.: «La colaboración escuela-universidad: las escuelas de desarrollo profesional», *Bordón*, 45 (1993), 163-171.

1. Los *diseñadores* de la identidad profesional del profesorado son “expertos externos” a la propia actividad docente, no los propios profesionales.
2. El concepto de *identidad* es la “mentalidad” (creencias, hábitos, etc.) del profesor. Esto –la mentalidad- es lo que intentan estudiar.
3. En concreto, el objetivo de estas investigaciones es buscar los mecanismos de *resistencia* y, al mismo tiempo, generar procesos de *colaboración*.
4. La colaboración es entendida como:
   - Aprender a enfrentarse a la complejidad de la enseñanza.
   - Aprender a enfrentarse a las complicadas situaciones de clase: gestión de aula.
   - Aprender a colaborar con la institución educativa, sean profesores, administradores, padres u otro personal.
   - Aprender a colaborar con otros profesores.
5. La formación pedagógica de los profesores –definidora de identidad profesional-, realizada básicamente a través de los Centros de Formación del Profesorado, o bien mediante el apoyo de *asesores externos*, tiene como objetivo:
   - Ayudar al profesor a definir propósitos educativos.
   - Fomentar la colaboración entre los docentes.
   - Revisar la práctica docente.
   - Planificar el trabajo.

La revisión de estas coordenadas la hacemos indagando en los grandes representantes del pensamiento educativo. Atendiendo a la metodología que hemos adoptado, dejamos que ellos muestren los referentes de identidad de la profesionalidad docente. Ellos son el patrón que nos servirá para someter a crítica los supuestos del actual estado de cosas, y, a la vez, los que marcarán las líneas de reconstrucción de la actividad docente. En los próximos cinco capítulos dejamos que estos pensadores hablen, y, en el siguiente, sintetizamos el problema con la crítica y la propuesta constructiva.

Capítulo 26

PLATÓN

El arte ("tecné") profesional

Introducción

Los núcleos de sentido que constituyan la profesionalidad los buscamos en los autores de referencia. Tenemos la delimitación de la identidad del educador en este punto: la educación –en tanto que educación, es decir, en tanto que "formativa" (según el sentido que le hemos dado en las dos partes anteriores)-, en última instancia, depende de la capacidad de los educadores para "formar" en los alumnos un tipo ideal de hombre. Así, pues, para abordar el problema de la educación en su radicalidad debemos estudiar el problema mismo de la *capacidad* del educador como una nota esencial de su identidad.

El primer autor que estudiamos es Platón. Es "primero" en un sentido cronológico pero también por su importancia, ya que la definición de sentido que arroja sobre este tema es un núcleo presente a lo largo de la historia de los grandes pensadores. Y es que Platón ahonda hasta la misma raíz del problema de la enseñanza. Hace depender toda la oferta de sentido de la educación en la "cualidad" de sus profesionales. Así, para Platón, la reforma radical de la educación empieza por el diseño del "maestro ideal". Hemos visto, en los anteriores capítulos, a un Platón que apoya su teoría en un *pathos*: la pasión educativa de Sócrates, y en un *drama*: el diálogo de libertades. Esto es, por así decir, la cara interna de la educación. Pero Platón también describe la cara externa de esta realidad: el drama externo de la educación. Abre el "zoom" que enfoca la escena educativa, por así decir, y considera otro nivel de sentido. Esto aparece en el *Protágoras* y en el *Gorgias*, y en *La República* sacará las últimas consecuencias. Sócrates aparece ahora en debate público, enfrentado a las potencias espirituales de la época, y no sólo se presenta él mismo como ejemplo de maestro sino que, y esto es lo fundamental para nuestro tema, define aquello en que consiste su maestría. Es decir, Platón afronta la tarea de la construcción o diseño del "maestro ideal".

26.1. ¿En qué consiste la profesionalidad del maestro?

El protagonista del diseño del tipo ideal de maestro es Sócrates. Y es protagonista en un doble sentido: primero, porque él mismo –en su existencia- es el "tipo ideal", según Platón; y, segundo, porque el despliegue de su palabra va perfilando el "saber" propio que constituye su actividad. Y, como es normal en el proceder de Platón, hace el diseño del "tipo ideal" refiriéndolo a su "contra-tipo". Los representantes de los falsos maestros son los sofistas y los retóricos, y sus "tipos" –es decir, los anti-tipo del maestro ideal- son: Protágoras, Górgias y Trasímaco.

26.1.1. La *techné* del maestro.

En el *Protágoras*, Sócrates es presentado en público y ante los grandes educadores de la época, los sofistas Protágoras, Pródico e Hipias. La intención es la confrontación de dos modelos antagónicos de educación y, en su base, dos modelos de maestros, el falso y el verdadero. El contexto en que Platón presenta este diálogo no puede ser más claro: Hipócrates, un joven amigo de Sócrates, le busca, desde muy temprano, de madrugada, para que le *presente al maestro* recién llegado a la ciudad. La idea central de este preámbulo es la vital importancia de la elección del maestro. Para Sócrates es una cuestión decisiva, pues elegir bien al maestro constituye la clave para la salud o la enfermedad de nuestra alma.

> «¿Sabes –dice Sócrates- a qué clase de peligro vas a exponer tu alma? Desde luego si tuvieras que confiar tu cuerpo a alguien, arriesgándote a que se hiciera útil o nocivo, examinarías muchas veces si debías confiarlo o no, y convocarías, para aconsejarte, a tus amigos, y parientes, meditándolo durante días enteros. En cambio, lo que estimas en mucho más que el cuerpo, el alma, y de lo que depende el que seas feliz o desgraciado en tu vida, haciéndote tú mismo útil o malvado, respecto de eso, no has tratado con tu padre ni con tu hermano ni con ningún otro de tus camaradas, si habías de confiar o no tu alma al extranjero ése recién llegado, sino que, después de enterarte por la noche, según dices, llegas de mañana sin haber hecho ningún cálculo ni buscado consejo alguno sobre ello, si debes confiarte o no, y estás dispuesto a dispensar tus riquezas y las de tus amigos, como si hubieras reconocido que debes reunirte de cualquier modo con Protágoras, a quien no conoces, como has dicho, con el que no has hablado jamás, y al que llamas sofista; si bien qué es un sofista, parece que lo ignoras, en quien vas a confiarte a ti mismo.» (*Prot.*, 313a-c; ver también 314a-b).

La *elección del maestro* es de una importancia decisiva, pues de ello depende la salud del alma del educando [54]. Esta es una cuestión que empezó a investigar en otros diálogos, lo que revela la importancia que la cuestión tiene para Platón [55]. Pero lo crucial para nuestro tema es subrayar que, para Platón, el "tipo ideal de maestro" nos refiere a su problema esencial: el *saber* (arte, "techné") [56]. El maestro es tal precisamente porque posee el *conocimiento* [57] necesario para la *salud del hombre*. Por tanto, la cuestión remite al problema de qué características son las que constituyen al *verdadero maestro* [58]. Este es el preludio del *Protágoras*. Antes, pues, de la conversación principal entre Protágoras y Sócrates, Platón centra la cuestión, de modo que el diálogo entre ambos trata de aclarar *aquello en que consiste la actividad del educador*, o el *arte* del maestro verdadero.

26.1.2. El maestro como médico del alma.

Protágoras es un sofista, representante del maestro o educador de la época [59]. Platón se enfrenta contra este modelo. Presenta al sofista no como un maestro sino como un *mercader*, pues su "arte" consiste en vender alimentos para el alma, sin saber si genera o no salud. Para Platón su arte es falso (y, por tanto, no constituye "arte") porque el sofista reduce su actividad al "elogio" y no en el "beneficio" real [60]. Por eso Platón refiere el problema de la verdadera maestría –de la profesionalidad del maestro- al problema de la *virtud*. Este es un tema investigado por Platón en su primeros diálogos. Pero ahora plantea el problema central de la virtud, que es precisamente el

---

[54] Esta idea la recogen otros autores analizados en este trabajo. De hecho, los tratados "Sobre la educación de los hijos" (de Plutarco, Montaigne o Rousseau –pues así puede titularse, en realidad, el libro primero del *Emilio*) son una serie de consejos a los padres para que elijan bien a los preceptores de sus hijos, ya que su salud espiritual depende de esta "elección". El aspecto de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos lo hemos analizado en la segunda parte de este trabajo. Aquí analizamos la razón de la "elección", que es la cuestión de la profesionalidad.

[55] Así, *Laques*. El problema de la educación también es central en este diálogo. En este sentido puede verse 180c, 184e, 185a, 186d, 187c, 189d, 200c.

[56] En este sentido dice ya en el *Laques*: «Entonces –dice Sócrates- hay que buscar a aquel de entre nosotros que sea un técnico en el cuidado del alma, que, asimismo, sea capaz de cuidar bien de ella y que haya tenido buenos maestros de eso.» *Laques* 185e.

[57] Recuerdo que para Platón "conocer" y "ser" es una misma cosa. Conocer la virtud y ser virtuoso es lo mismo, como vimos en la segunda parte. En este sentido podemos decir que el que conocer es el que "posee existencialmente", es decir, el que "encarna".

[58] De tal manera que el diálogo *Protágoras* se encamina a este fin:

> «Examinaremos esto [la elección del maestro] luego con otras personas de más edad que nosotros. Pues somos aún jóvenes para discernir en un asunto tan importante. (...)
>
> »Con esta decisión, nos pusimos en marcha. (...)» *Prot* 214b.c

[59] Protágoras se presenta como maestro del "arte político" (de las ramas sociales del saber; *Prot* 318e, 319a), y, como maestro del "arte político", asume la pretensión de educar a los hombres (*Prot* 319a). Es, pues, el representante del educador ético-político de la sociedad de la época.

[60] Cf. *Prot* 313c-314b.

problema de la *formación*: ¿cómo "enseñar" la virtud? [61] Por eso la pregunta que Sócrates hace a Protágoras es: ¿puede enseñarse la virtud? [62] Y refiere este problema al "arte" del maestro. Sólo puede enseñar la virtud –y por tanto ser un verdadero maestro- quien conoce *en qué consiste ese tipo de saber* que es la virtud, quien conoce lo que fortifica y da salud al alma.

Para Platón, el verdadero maestro es verdadero si y sólo si conoce lo que beneficia el alma humana (la virtud). Este *conocimiento* es la esencia del *arte* del maestro. Por eso Sócrates es presentado por Platón al principio del *Protágoras* como quien sabe qué alimento perjudica y qué alimento beneficia al alma, como los gimnastas o los médicos saben qué alimentos benefician o perjudican al cuerpo. El verdadero maestro es, pues, un "médico de almas" [63], y su arte (*techné*) es el "arte de la medicina" [64]. Por eso al final del *Protágoras* Sócrates revela el sentido profundo de este arte del beneficio del alma, el sentido profundo de su saber: el conocimiento de la virtud consiste en la investigación de los verdaderos valores, en los valores objetivos que producen la salud del alma. La virtud consiste en el conocimiento de lo verdaderamente valioso para el alma.

Así, pues, Platón sitúa la esencia de la verdadera profesionalidad del maestro *más allá* del uso de técnicas instrumentales [65]. La esencia del verdadero maestro reside en su *proyección* sobre un orden objetivo de valores, sobre la meta de la vida, sobre el mejor modo de vida. Subrayo el término "proyección" para resaltar la clave para nuestro tema: la "maestría" (= la sustancia de la actividad docente) tiene su razón de ser en *la referencia* misma. Es decir, la sustantividad de la profesionalidad del maestro reside en la proyección al horizonte de las cuestiones de "valor para la vida".

---

[61] Este es el problema de la educación: es un hecho evidente que el hombre puede conocer el bien, y obrar el mal; la mayoría de la gente se rige por el principio del placer (*Prot* 352c-357d); conoce las leyes, y obra siguiendo su propio interés (este es el mismo problema de *La República*. Ver Rep II). Como hemos visto en la segunda parte, este es el objetivo de la "educación de la virtud.

[62] Cf. *Prot* 315ss. Como Protágoras lleva la conversación a un problema que no es central, Sócrates, para llevar la conversación a su terreno, muestra sus dudas de que la virtud pueda ser enseñada.

[63] *Prot* 313d-e.

[64] *Prot* 356d-357b.

[65] El sentido del concepto de *arte* de Platón se caracteriza precisamente por estar "más allá" de la "técnica" (tal y como se entiende en el mundo moderno).

26.1.3. El maestro conoce “lo que beneficia” al hombre.

En el *Górgias* profundiza todavía más en aquello en que consiste el “arte” propio del maestro. Si en el *Protágoras* contrapone el verdadero maestro –y el “arte de la medicina”-, con el falso maestro o mercader, que desconoce lo que beneficia y perjudica al alma, en el *Górgias* contrapone verdadero educador –o conocedor del “arte político”-, con el demagogo –portador de un arte engañoso-. Hay, por tanto, un “arte político” [66] (*techné*) verdadero y otro falso.

Platón niega que la retórica sea verdadera educación de los pueblos. Compara la retórica con la lisonja y el arte culinario [67], pues ambas se caracterizan por estar destinadas a obtener el aplauso de las masas y a suscitar en ellas emociones de placer, pero de ningún modo buscan el beneficio real del hombre (es decir, la virtud). Platón profundiza ahora el sentido de la profesionalidad del educador distinguiendo y contraponiendo: “arte verdadero” y “arte falso”. Para ello distingue las realidades sociales objeto de cuidado, y le asigna el verdadero arte. El siguiente cuadro lo sintetiza:

ARTE VERDADERO (lo mejor)	ARTE ENGAÑOSO (lo agradable)
Legislación	Sofística
Admón de Justicia	Retórica
Gimnasia	Cosmética
Medicina	Arte culinario

Para Platón, el hombre tiene alma y cuerpo, y, en consecuencia, las artes se dividen en dos: el cuidado del alma sana y el cuidado del alma enferma, y el cuidado del cuerpo sano y del cuerpo enfermo. Así, si la política cuida del alma, la legislación cuida del alma sana, la administración práctica de justicia cuida del alma enferma. La gimnasia cuida del cuerpo sano, y la medicina del cuerpo enfermo. Estas artes verdadera buscan “lo mejor” para el alma y el cuerpo. En cambio, el “arte falso” busca “lo agradable”, y se caracteriza por ser *imagen engañosa* del verdadero arte. Así, pues, el *verdadero arte* se refiere a *lo vitalmente necesario para el hombre*. El “falso saber” perjudica al hombre.

[66] En la época clásica, se llama “retórico” al hombre de estado, pues, en un régimen democrático, el estadista debe ser ante todo orador. Y el hombre de estado es, básicamente, un educador.

[67] *Gorg* 462b y siguientes.

Por tanto, para Platón la esencia de la "profesionalidad" del educador reside en el depósito de conocimiento que realmente beneficia al hombre. El maestro está referido al conocimiento del hombre, a la imagen verdadera del hombre, y conoce "lo mejor", lo que produce salud. En conclusión, el "arte" del maestro, es decir, lo que constituye la esencia de la profesionalidad docente, es el fin al que está remitido, que es la salud del hombre. Y constituye un "arte", pues no todo lo que trata del hombre es "beneficioso": hay algo que beneficia y algo que no. Por tanto, el *saber* qué beneficia y qué no es fruto de una *actividad específica*, y es el quicio del trabajo del maestro. Y ese actividad es verdadera, por tanto, si existe el compromiso activo por buscar "lo mejor" del hombre. Así, pues, la profesionalidad del maestro no consiste primordialmente en *cómo* se enseña, sino, ante todo, y sustantivamente, *qué se enseña*. Una vez que sabemos qué es lo que beneficia al hombre, hay que buscar los medios para enseñarlo, evidentemente, pero lo sustantivo es el contenido de la enseñanza.

26.1.4. La maestría del profesional docente.

En *La República* sigue buscando Platón la profesionalidad del educador. Ahora el "falso educador" es comparado con los *domadores* de fieras. Así como los domadores amaestran animales salvajes, los "falsos educadores" doman los instintos de "la gran bestia": la masa social [68]. Para Platón, el saber de estos educadores es *engañoso*, pues confunden *arte* (conocimiento de las verdaderas *metas* sociales) con "técnicas" psicológicas para manejar masas. Pero hay que advertir que lo que convierte en "engañoso" ese saber es el no estar *referido* [69] a la verdadera realidad. Es decir, es "engañoso" ese saber porque no tiene la intención de buscar la verdadera realidad humana. Su única intención es alimentar la dimensión instintiva del hombre; alimentan los instintos de una gran bestia. Por eso, estos falsos educadores son llamados *aduladores*: alimentan los instintos mediante lisonjas y golosinas, y desconocen los verdaderos alimentos del alma. [70]. Platón se enfrenta a ese "profesionalismo de la educación". Los aduladores (= educadores falsos) no saben (no tienen la intención de saber o buscar saber) qué es "lo mejor" para el hombre, sino "lo que agrada". Para

---

[68] R 493a-c.

[69] Para Platón, el problema del conocimiento del Bien reside en un "giro" del alma: "referir" el alma al Bien, de modo que el problema del conocimiento es el problema de la "conversión". Recordemos que esto lo describe gráficamente con el mito de la caverna.

[70] Cf. Grey, D.R.: «Art in the *Republic*»: *Philosophy* 27 (1952), 291-310. Salkever, S.G.: «Plato on Practices: The "Technai" and the Socratic Question in *Republic* I», *Proceedings of the Boston Area Colloquin in Ancient Philosophy* 8 (1992), 243-267. Anton, J.P. (ed.) *Science and the Sciences in Plato,* New York, Caravan Books, 1980.

Platón, lo sustantivo del arte verdadero son los contenidos de valor, pues sólo así la enseñanza tendrá una implicación vital.

Para explicar la dinámica social de este orden de cosas aporta Platón una imagen sumamente ilustrativa: la de los marineros inexpertos que exigen ser piloto del barco [71]. Estos marineros representan a "los profesionales" que creen tener derecho a gobernar, sin tener idea del arte del gobierno, negando, además, que sea un arte que pueda ser aprendido. Lo peor es que impiden que el verdadero gobernante, el verdadero capitán, maneje el timón del barco. De manera que, según la ilustración de Platón, el barco va deslizándose sobre las aguas, mar adentro, mientras los ignorantes profesionales quitan violentamente el poder al capitán y se burlan de él una vez que no tiene el poder. Mientras esto sucede, el barco (en el que navega la sociedad) se va precipitando poco a poco hacia la oscuridad... De este modo, Platón escenifica en un ejemplo admirable no sólo lo que le sucede a la educación de su época, sino un peligro constante en la historia de la educación. Pone de relieve la tendencia propia de las "masas", tendencia peligrosa que amenaza siempre la dinámica de toda sociedad [72]. Y representa el hecho de que los que menos conocen "lo mejor" para el hombre son los que primero se empeñan en coger el timón de "lo público" [73].

En suma, en Platón la esencia del *arte del educador* reside en su referencia a un *saber* que no se deriva de ningún interés particular. La profesionalidad reside en estar remitido a lo que realmente beneficia al hombre. Llegar a "poseer" ese saber –y, por tanto, ser profesional verdadero- implica trabajo, esfuerzo, y compromiso personal [74]. El educador se sabe remitido a la búsqueda de lo que verdaderamente beneficia al hombre.

---

[71] R 488a y sigs.

[72] Este contexto dramático que es la lucha entre las masas y la actividad creadora del intelectual es el que sirve para interpretar el "castigo" de los dioses a Prometeo por haber *robado el fuego* (*Prometeo encadenado*, Esquilo), mito presente en la conciencia griega. Precisamente por robar a los dioses "los misterios" –es decir, lo que beneficia al hombre- es condenado. Es el mismo problema de la relación masa-educación en Platón: la exclusión y la condena a que se ve sometido el verdadero educador por la "masa social". De hecho, en el mito de la caverna, lo que le sucede al hombre que vuelve a entrar en la caverna es la muerte a manos de su grupo social.

[73] De hecho Platón dice en otro lugar de *La República* que una característica de la política es que siempre suele atraer a los menos dotados, y los compara a los *zánganos* (Rep 552c). La imagen del zángano será utilizada también por Plutarco.

[74] Sócrates dirá que el maestro es el que está consagrado a una misión divina, pues hacer hombres es, para Sócrates, una actividad de dioses, ya que el conocimiento necesario para la transformación (= formación) del hombre pertenece a los dioses. Cf. *Apología* 30a.

26.2. ¿En qué consiste *el ejercicio* profesional del educador?

Buscamos ahora el *acto de la profesionalidad*. Hemos dicho que el trabajo del educador está constituido por la referencia a su finalidad: "lo que beneficia" al hombre. Ahora abordamos en concreto la cuestión de aquello en que consiste la *referencia*, es decir, el *ejercicio* de la actividad docente. Vimos en la segunda parte que el proceso de enseñanza tiene la intención de introducir el *orden* en el alma del alumno. El maestro, pues, es un conocedor del "orden" del alma humana y su *ejercicio* concreto es el *cuidado*. Lo que debemos analizar es, pues, en qué consiste el ejercicio de la maestría del educador en esa actividad de cuidado del alma.

De nuevo, Platón manifiesta en qué consiste mediante una imagen. Diseña tipo y anti-tipo, es decir: verdadera actividad profesional y falsa. Para dibujar la falsa actividad profesional –y, por tanto, revelar el proceder del adulador- utiliza la imagen del zángano [75]. El *adulador* (= falso educador) es el que desconoce el mundo interior del hombre. Y lo desconoce porque su actividad no está referida a la realidad humana. Cultiva los instintos humanos más bajos, y no al hombre en su integridad. De este modo, el adulador introduce *el desorden* [76], como el zángano introduce el "desorden" en la colmena [77]. En cambio, el verdadero maestro –el recto ejercicio profesional- es el que conoce lo realmente necesario para el hombre. Es el que conoce lo vitalmente necesario para la vida, es decir, lo que le hace *más hombre*, en síntesis: lo que da más *salud* al hombre. El ejercicio profesional consiste, pues, en *cultivar la vida*. El maestro es un generador de vida, y, como tal, conoce sus ritmos y sabe lo que fortifica y lo que no, lo

[75] R 552c. Plutarco, en su tratado: «Cómo distinguir a un adulador de un amigo», se extiende también en la explicación del modo de proceder del falso educador (adulador).

[76] El adulador, al desconocer la realidad humana, no forma la *interioridad*. Y la primera característica de esta "deseducación" que hace el adulador es que no cultiva los resortes de la razón, no cultiva nos tonos y talantes básicos necesarios para fortalecer la razón. Por eso dice Platón del joven que es educado por el adulador: «Un hombre de tal carácter experimentará necesariamente rebeliones dentro de sí mismo; habrá en él dos hombres diferentes, cuyos deseos combatirán entre sí, y de ordinario los mejores podrán más que los peores.» (R 555d-e). Hemos analizado el significado del "desorden" y del "orden" en la segunda parte.

[77] Para Platón, el zángano es la imagen del que quiere vivir sin trabajar, y quiere vivir rodeado de riquezas, a costa de los demás. Por eso merodea en torno a la colmena. Y el principio que introduce el zángano en la colmena es *el desorden social* (R 550b). E inmediatamente insiste Platón en que ese desorden social ha sido originado por una mala educación: «¿No podremos afirmar que la falta de educación ha hecho nacer en él deseos que corresponden a la naturaleza de los zánganos, unos siempre indigentes, otros inclinados siempre a obrar mal, deseos que contiene con gran violencia por tener otros intereses?» (R 554b-c). Evidentemente, es una pregunta retórica. Cuando dice "falta de educación" hay que entender "falsa educación".

que forma y lo que no. En Platón, pues, *formación* y *sanación* son términos que coinciden. El maestro es un "médico del alma".

Para Platón, la educación verdadera es la que introduce el "orden" dentro del alma del joven. Y ese introducir "orden" es interpretado como "generar vida". Así, pues, interpreta la dinámica interna del alma (el "orden") desde el *principio de salud*. Lo que forma es generador de vida; lo que deseduca es lo que degenera la vida. Esto se ve especialmente en *La República*, libros VIII-IX (diseño de los tipos de gobierno). Parte del principio educativo de *salud del alma* y de la *patología* del alma. En concreto, Platón va dibujando la degeneración de los tipos de estado tipificando el tipo de hombre que representa cada una de esas formas de gobierno. Pero lo importante de la imagen es que Platón imputa la causa de la corrupción a una *falsa educación*. Así, dice Platón, la sociedad espartana ha degenerado porque a sus jóvenes se les ha introducido en el alma el *desorden* [78], pero, advierte de inmediato, el principio de discordia es introducido fundamentalmente por una mala educación:

> «Entregados en secreto a todos los placeres, se ocultarán de la ley, como un hijo relajado se oculta de su padre; y todo esto gracias a una educación fundada, no en la persuasión, y sí en la fuerza» (R 548b). [79]

En el caso de la educación que el "tipo de hombre oligárquico" da a su hijo, describe un nuevo "falso giro" [80] en el alma del joven: esta educación consigue derrocar la ambición espartana por la torpe *avaricia* y la *carencia absoluta de ideales*. Lo importante de esta descripción es que Platón se fija en el "principio de degeneración" del alma: gastar demasiado en lujo lleva implícito la disminución de la virtud, porque sólo se practica lo que se estima [81]. El principio de degeneración de la oligarquía a la democracia sigue siendo la tendencia a la riqueza [82]. Ésta vuelve al hombre *codicioso*, incapaz de distinguir entre sus propios deseos (apetitos) y lo que le conviene por

---

[78] Dice Platón del joven espartano: «Este joven (...) es atraído, a la vez, por dos fuerzas: por su padre, que cultiva y fortifica la parte racional de su alma (...)» (R 550a).

[79] Aquí está criticando el modelo educativo espartano, fundado en la obligación. Y dice que este modelo es el *principio de la discordia social*. A la vez, contrapone Platón su modelo educativo, que sí introduce la armonía: educación de la persuasión.

[80] En Platón el término "giro" tiene gran importancia, como hemos visto. La formación supone un "giro", una conversión del alma hacia el Bien. Por eso hablo ahora de "falso giro", porque Platón está hablando del proceso de corrupción del alma, o alejamiento de la idea del Bien.

[81] Cf. R 550e.

[82] Para Platón, un estado donde prima la tendencia al tener, genera la lucha entre ricos y pobres. Pues la realidad humana nos dice que el que tiene, aspira a tener el doble. Así, para Platón, estalla la discordia (cf. R 555b-557a). El principio espiritual predominante en la democracia es el *individualismo*, o falta de responsabilidad social, y la falta de cualquier responsabilidad, bajo la protección del derecho a la igualdad.

naturaleza [83]. Pero la causa de la degeneración del alma es la falsa educación [84]. Ésta corrompe el alma (= pérdida de la salud) y lleva al joven a la pérdida del control sobre los propios apetitos. Platón interpreta esta "pérdida" como un destierro, porque cuando los deseos "conquistan" la *razón*, se produce un destierro. Es decir, los deseos llegan a desterrar al hombre de sí mismo, volviéndose incapaz de razonar, apoderado por completo por la fuerza de sus apetitos, y, en consecuencia, incapaz de entender lo que le conviene de lo que no:

> «Bien pronto juicios falsos y presuntuosos y opiniones atrevidas acuden en tropel (...)
>
> »Secundadas estas máximas presuntuosas por una multitud de perniciosos deseos, consiguen la victoria, y calificando el pudor de imbecilidad, lo rechazan ignominiosamente, destierran la templanza después de haberla ultrajado dándole el nombre de cobardía, y proscriben la moderación y la frugalidad, a las que califican de rusticidad y bajeza. (...)
>
> » Después de haber creado este vacío en el alma (...), introducen en su alma (...) la insolencia, la anarquía, el desenfreno y la desvergüenza, de los que hace mil elogios, encubriendo su fealdad con los nombres preciosos (...)
>
> »Después de todo esto, vive, creo yo, sin distinguir los placeres superfluos de los placeres necesarios (...)
>
> »Vive al día. El primer deseo que se presenta es el primero que satisface.» (R560c-561d).

El responsable de la corrupción del alma hasta estos extremos sigue siendo la educación falsa. En concreto, un concepto de educación inspirado en una idea falsa de libertad [85] y en una idea falsa de igualdad. En este estado, todo discurso es relativo, todas las opiniones son igualmente válidas, todos los deseos son aceptados. De este modo, según Platón, los hijos pierden el *respeto* por sus mayores, y, a su vez, los padres tienden a adaptarse a los apetitos de los niños [86]. De igual modo, los educadores tienden a adaptarse a "las apetencias" de sus alumnos; y, como estos pierden el respeto, y, en consecuencia, los educadores sienten miedo de ellos, entonces los educadores adulan a los alumnos:

---

[83] Cf. R 558c-e.

[84] «Cuando un joven mal educado (...), y alimentado en el amor al lucro, llega a gustar la miel de los zánganos, y a vivir en relación con estos insectos ávidos y hábiles para procurar toda clase de placeres, ¿no sufre entonces el gobierno interior de un alma un cambio, pasando de oligárquico que era a democrático?» (R 559d-e).

[85] Como se vió en la parte anterior, la libertad es algo a conquistar por el hombre. Para Platón, se idéntica la tiranía con el exceso de libertad: «la libertad excesiva debe producir, tarde o temprano, una extrema servidumbre.» (R 564a). Pero no porque Platón vea con recelo la libertad. Al contrario. La libertad es, para Platón, el fin de la educación, pero advierte que no hay libertad sin *formación* y, por tanto, sin cultivo de los talantes básicos.

[86] Cf. R 562c-563a.

> «los maestros, en semejante Estado, temen y adulan a sus discípulos; estos se burlan de sus maestros y de sus ayos. En general, los jóvenes quieren igualarse con los viejos y pelearse con ellos, ya de palabra, ya de hecho. Los viejos, a su vez, condescendiendo con los jóvenes, se llenan de humor y jocosidad para imitar sus maneras, temiendo pasar por personas de carácter altanero y despótico.» (R 563a).

Así, "lo realmente beneficioso" para el hombre deja de tener peso real y se convierte en "opinión". Esto supone el fin de la *profesionalidad educativa*. Ya no existe referencia a la salud, sino el triunfo de "lo que me agrada" y "lo que yo deseo". Resumiendo: ¿qué "tipo de hombre" es el que resulta de semejante concepto educativo? El *hombre tirano* [87]. ¿Dónde reside, en concreto, el error de este modelo educativo? En no cultivar una tendencia negativa básica: la tendencia *amo-esclavo*. ¿Cómo se genera la "enfermedad" en el alma del joven? Pues *adulando*, no formando. Platón opone adulación a formación. Formar es "introducir salud en el alma". Adular es cultivar instintos; el ideal de vida del adulador es el del zángano, el holgazán que vive ocioso y derrochando dinero.

Concluyendo, el nombre del educador que realiza rectamente el ejercicio de su profesión es, según Platón, *médico del alma*. Pero, ¿qué nombre podemos dar al falso ejercicio de la educación? Según Platón, el adulador es el *demagogo* [88], es decir, la persona que, alejada de la búsqueda de la verdad y de la virtud, y dominada por sus

---

[87] Explica la condición del espíritu del tirano con la imagen de la Arcadia en el templo de Zeus Liceo. «Se dice que el que comía entrañas humanas, mezcladas con las de otras víctimas, se convertía en lobo.» (R 565d-e). El hombre tiránico se encuentra preso de la dinámica de "opresión". El hombre, una vez que entra en el círculo del poder, es apoderado por completo por esa fuerza de la que le es imposible salir. El espíritu de ese tipo de hombre se ha convertido en lobo, condenado a vagar continuamente contra las pertenencias de los que encuentra a su paso y condenado a alimentar el fuego de la mentira y la difamación. Este hombre necesita de la sangre de los demás para poder sobrevivir. O yo o ellos.

> «Cuando se ve libre de sus enemigos exteriores (...) tiene cuidado de mantener siempre en pie algunas semillas de guerra para que el pueblo sienta la necesidad de un jefe. (...)
>
> »Y, sobre todo, para que los ciudadanos, empobrecidos por los impuestos que exige la guerra, sólo piensen en sus diarias necesidades, y no se hallen en estado de conspirar contra él.
>
> »Y también hace esto, creo yo, para tener un medio seguro de deshacerse de los de corazón demasiado altivo para someterse a su voluntad, exponiéndolos a los ataques del enemigo. Por todas estas razones es preciso que un tirano tenga siempre entre manos algún proyecto de guerra.» (R 566e-567a).

Se ha convertido en un lobo, pero vestido de cordero. «¿No hace las más pomposas promesas en público y en particular, librando a todos de sus deudas, repartiendo las tierras entre el pueblo y sus favoritos, y tratando a todo el mundo con benevolencia y mansedumbre?» (R 566d-e).

[88] La característica de la demagogia, para Platón, es el ocultamiento de la realidad; por eso dice del adulador: «calificando el pudor de imbecilidad, lo rechazan ignominiosamente, destierran la templanza después de haberla ultrajado *dándole el nombre de* cobardía...» (R 560c); subrayo el término "dar nombre", pues precisamente ahí reside el error: introducen una mala educación en el alma del joven porque *desconocen* el arte propio del educador.

tendencias de poder (tiranía), pervierte el sentido de las palabras, para ajustar la realidad a sus deseos.

26.3. El maestro como "portador" de la Tradición.

Hemos dicho que el educador está referido al orden de los valores vitales, a aquello que objetivamente mejora al hombre pues introducen "orden" en el alma. Pero ¿qué instancia es "aquella"?, ¿a qué está remitido el maestro para descubrir el canon de la enseñanza? Si la sociedad se haya en un estado de confusión-corrupción, ¿dónde podemos buscar la *salud* del hombre?

26.3.1. La búsqueda del "hombre originario".

Es bien sabido que Platón busca el "arjé", la causa primera de "todo". Pero no del orden físico, sino del social. Es decir, Platón busca la causa primera de la "totalidad humana" o del "hombre en su totalidad". En otras palabras, Platón busca "lo originario" del hombre, "lo que lo constituye en su autenticidad" [89].

Y ese "arjé" para Platón es *eterno* y se conoce por el *recuerdo*. Traducido a la terminología existencialista, lo que Platón quiere decir es que sobre el tiempo (temporalidad) subsiste otro tiempo, el tiempo de la *vida con sentido*, la *vida intencional*, que se concentra y unifica (eternidad) [90]. Así, pues, la intencionalidad de la vida es lo que se ha perdido en el tiempo presente; según Platón, se ha *olvidado*. Y se puede recuperar por el *recuerdo*; para Platón, el "arjé" existía *plenamente*, *perfecto*, en un tiempo remoto, *en otro tiempo* (referencia mítica) [91]. Este secreto sobre la vida (= misterio) habita escondido en el mundo mítico. Platón no "niega" el mundo mítico, "lo supera" (en el sentido hegeliano del término). Es decir, para Platón, lo mítico posee *semillas* de lo eterno. En el mito está el secreto de la vida que hay que recuperar. La

[89] Ortega diría "el hombre auténtico"; o "insobornable" (Pío Baroja).

[90] Por eso el problema del conocimiento de *lo superior* (el modo mejor de vida) es el problema central de Platón, más incluso que el problema del alma. Rousseau dirá que es un *principio universal* que habita en el corazón de todo hombre. Aunque Platón no está en el nivel individual de Rousseau, sino en un nivel de conocimiento objetivo.

[91] La evocación del *ejemplo* o *paradigmas* de los famosos héroes y de las sagas tradicionales del mundo arcaico es parte constitutiva de la educación aristocrática. La tradición de las sagas aristocráticas es el tesoro que forma la herencia y el alimento de toda nueva generación. En el mundo moderno es el lugar que ocupa la "historia"; o, en el mundo cristiano, es el papel que juega la historia bíblica. El sentido de la tradición paradigmática es recogido por la educación de los siglos posteriores: Píndaro recogerá el sentido verdadero de los paradigmas míticos; y, el sentido verdadero de estos paradigmas, constituye la "estructura interna" del pensamiento de Platón, categorizado en la idea filosófica del "bien", o "modelo" universal de la acción humana. Esta es una idea que recorre la *Paideia* de Jaeger.

vida plena es, para Platón, no una vida trans-mundana, sino una vida de presente, pero un presente lleno de eternidad, desplegando en el tiempo un presente de recuerdo. Y es que Platón sitúa el reino de la libertad y de la posibilidad en el recuerdo. En cambio, la conciencia moderna lo sitúa en el futuro [92]. Pero no está hablando Platón de una realidad impersonal ni de un conocimiento subjetivo. La realidad perfecta de "lo originario humano" (= arjé) [93] se ha encarnado en el pasado, en los "grandes hombres" [94] de Grecia ("arjóntes") [95].

Por tanto, dado que la realidad era plena y auténtica en el pasado, y se ha ido transmitiendo en los grandes personajes, Platón se remite al estudio de la Tradición. A la hora de proponer su programa educativo, recoge y revisa la formación de la antigua Grecia, basada en la gimnasia y la música. La historia de la cultura, en Platón, es un debate constante con la Tradición [96]. Muestra su propia filosofía como filosofía histórica. De modo que el "pensamiento" mismo (el "logos") surge de la propia tradición. En otras palabras, para que exista pensamiento creativo, "actualización", hay que volver sobre la propia tradición.

26.3.2. Sócrates, modelo del espíritu griego.

En el pensamiento educativo de Platón subyace la convicción de que el espíritu de los grandes "rectores" sociales (Solón,...), los hombres que han dado la talla de lo humano, se ha encarnado, de modo sumo, en Sócrates. Para Platón, el *Logos* se ha encarnado de modo pleno en Sócrates; él es la esencia del espíritu griego. Por tanto, en

---

[92] Así, por ejemplo, el marxismo. No obstante, Benjamin, por ejemplo, ha observado que lo que llenaba al movimiento social de fuerza transformadora no era realmente el futuro (la sociedad sin clases) sino el pasado (las experiencias de sufrimiento del movimiento socialista). Es, pues, el recuerdo del sufrimiento lo que impulsa al hombre al cambio de la realidad presente. (cf. Semprún, J.: «¿Un pasado sin futuro? Las grandes utopías», AA.VV., *¿Por qué recordar?*, Barcelona, Gránica/Academia Universal de las Culturas, 2002, 195-199).

[93] Y es esa realidad la que ha ido degenerando hasta llegar al estado actual de la crisis de la sociedad Griega. Sobre este tema, ya dijo que Platón utiliza el mito de las razas de Hesíodo. De la raza de oro se ha pasado a la raza del hierro, en la que vivimos en la actualidad.

[94] Esto es también lo que Heidegger busca en "los antiguos". En este contexto Jaspers habla de *los hombres que han dado la talla de lo humano*. La colección de obras traducidas por Paidós lo traducen como: *Los grandes hombres de la humanidad*.

[95] De hecho, Platón se dirige a Siracusa en el 398 para educar a un solo hombre: el "arconte de Sicilia", Dionisio el Antiguo, tirano de Siracusa (413-367) (cf. *Carta VII*, 328c). Pero Dionisio no buscaba un educador, sino "aduladores. Por eso fracasó su visita, y estuvo a punto de terminar trágicamente.

[96] Esta es la idea central de Jaeger, *Paideia*. Según Jaeger, el desarrollo de esta concepción educativa no es evolutiva, «sino un desarrollo esencial de una forma originaria del espíritu griego, que permanece idéntico a sí mismo, en su estructura fundamental, a través de las fases de su historia.» (*Paideia,* 47).

la presentación que hace de Sócrates, *sintetiza* [97] el eje central de la historia de la educación del pueblo griego, cuya fuente es Homero.

Vemos, pues, a un Platón remitido al estudio de la Tradición, recogiendo las fuentes de la figura del maestro en Grecia, que son, junto a la Telemaquia (el libro I de *Odisea*), el canto IX de *Ilíada* [98]. En efecto, en el canto IX de la Ilíada encontramos ya en germen unas características que profundizará Platón.

1. Vemos a Peleo que *entrega* a su hijo Aquiles a Fénix, su leal vasallo. Elige a Fénix por sus largos años de conducta fiel; además, Fénix es un anciano que está experimentado en los conocimientos que ha de transmitir. La "entrega", pues, es como una prolongación de la paternidad.
2. Aquiles, alumno de Fénix, es un joven inexperto, que carece de pericia en el arte de la palabra y en el arte de la guerra, y la enseñanza de Fénix consiste en imprimir en su conciencia un *alto ideal de conducta humana*.
3. El medio de transmitir ese ideal no es fundamentalmente el de las técnicas pedagógicas, sino la "amistad". El vínculo que existe entre Fénix y Aquiles es un vínculo de amistad. Fénix lo ha educado desde la más tierna infancia. Al principio, lo consideró como un hijo, y luego como un amigo. El discurso de Fénix es el modelo de "protréptica" locución del educador al discípulo, donde se revela, de corazón a corazón, el conocimiento fundamental de la vida.
4. La misión de Fénix es la de "guardián" de un ideal de vida (la heroicidad). Su misión fundamental es un servicio a un modo de vida transmitido por "los mayores". El alumno, pues, es conducido por la sabiduría de los mayores. De hecho, el maestro por excelencia de los héroes es el centauro Quirón, maestro de famosos héroes. Aunque Fénix es el maestro de Aquiles, la doctrina que le transmite es la doctrina de Quirón. Por tanto, esta doctrina se apoya en una tradición firmemente establecida y, por tanto, más antigua que la *Ilíada*.
5. Que Quirón sea el "mediador originario", tiene también otro significado para nuestro tema. Quirón es mitad hombre mitad animal, indicando, pues, los parámetros de la enseñanza: la relación pasión – razón. Relacionado con este tema, la figura del educador se haya en conexión con dos personajes: Áyax,

---

[97] De modo Ideal, es decir, construyendo un modelo "ideal".
[98] Jaeger, *Paidea*, 30-47.

que personifica la acción, y Odiseo, que personifica la palabras. Ambas, acción y palabra, se une en Aquiles. Pero esta cuestión remite a un problema fundamental, el "auténtico problema" de la educación, o, en otro término, al problema que marca los límites de la educación, a saber: *la poderosa fuerza de lo irracional*, representado por la diosa Até. Es el conflicto entre la fuerza de las pasiones y el muro de contención de la razón; o, en otros términos, la fuerza ciega contra la clara intelección. Así, lo fundamental del discurso de Fénix, al narrar la cólera de Meleagro y sus funestas consecuencias, es intentar doblegar la inquebrantable voluntad del héroe y de traerlo a razón. La función de "ejemplo" es evidente. De nuevo, se presenta como un "paradigmas mítico" o "ejemplo". Es un elemento típico de los discursos didácticos.

En el libro I de la Odisea, la contrafigura de Aquiles es Telémaco. Es el prototipo del joven dócil, que sigue con gozo el consejo de un amigo experimentado, Mentor. Gracias a la recepción del consejo del amigo, alcanza la gloria. Aquiles, en cambio, no escucha el consejo de Fénix, y se precipita a la perdición.

1. De nuevo nos encontramos con un pedagogo que acompaña al joven en sus viajes, por Pilos y Esparta; esto debía de ser una costumbre de la nobleza, según la cual, el joven noble era acompañado por un ayo para instruirle [99]. En este caso es la misma diosa de la fortuna, Atenea, quien habla a Telémaco, a través de Mentor.
2. Asimismo, el problema de la pedagogía viene planteado claramente por la conciencia de la necesidad de convertir al hijo de Odisea en un "tipo superior de hombre superior", capaz de acciones gloriosas. La trama de la obra presenta la siguiente lógica: Odiseo y Telémaco se encuentran alejado el uno del otro, separados por el mar; Odiseo está retenido en una isla, y Telémaco espera inactivo el regreso de su padre al hogar abandonado; ambos se ponen en movimiento al mismo tiempo, ambos persiguen un fin: el retorno del héroe; Telémaco es un joven desamparado, incapaz de responder a la insolencia de los pretendientes de su madre, sin la energía necesaria para tomar una decisión, incapaz de reclamar sus derechos; hubiera sido un compañero inútil de su padre, una vez que este hubiera vuelto al hogar, a

[99] La relación entre Telémaco y Mentor ha servido de modelo a Fénelon, *Telémaco*. Cf. E. Schwartz, *Die Odysee*, Munich, 1924, p 253, refiere el elemento pedagógico de la Telemaquia.

menos que Atenea lo hubiera convertido en el “compañero del lucha” de su padre.

3. En el mundo de la Telemaquia existe la conciencia de que la educación es una obra de inspiración divina. Pero no es interpretado como un influjo mágico, sino como el desarrollo o florecimiento de un “impulso interior” o “buen natural” de Telémaco. La mediación entre Atenea –la diosa de la fortuna- y Telémaco es el pedagogo Mentor, viejo experimentado y huésped de la casa.

26.3.3. Platón, intérprete de la Tradición griega.

Estas características sobre la educación las encontramos sintetizadas y superadas en Platón. Para él, Sócrates es el *maestro portador y servidor del tesoro espiritual* de Grecia. Ya hemos explicado cómo encarna Sócrates estas características [100]. Ahora quiero centrarme en la índole misma del *pensamiento* en Platón.

El modo de proceder de Platón nos da las señas de identidad de su *actitud intelectual*. Pero más que de su actitud intelectual “en particular”, Platón tiene la intención de delimitar el carácter mismo de la inteligencia, del *Logos*, a saber: no existe resolución de los problemas sociales sin referencia a la Tradición [101]. En la Tradición se descubre *la idea, lo eterno*, o, en otras palabras, *lo originario* del hombre, lo propiamente humano del hombre, aquello que da sentido a la vida. Y es que Platón se da cuenta de que lo que expresa Homero en sus poemas épicos no es sólo manifestación particular del espíritu griego, sino que Homero ha buscado lo que hay de humano en el estadio heroico de la vida humana. Son cuestiones que repercuten en la cuestión del destino de la vida y del sentido total de la vida, y, por tanto, cuestiones imperecederas de la vida humana. En consecuencia, aunque condicionado por el marco histórico concreto, su contenido tiene un alcance universal, por la profundidad de su concepción del hombre y de la existencia. Homero ha manifestado “lo humano”, aquello que hay de

---

[100] Cf. primera parte de este trabajo.

[101] Podemos distinguir, así, dos conceptos antropológicos: uno es la *razón*, como dimensión anímica encargada del autodominio (autarquía), de la recta dirección (prudencia) y de la responsabilidad ante el propio destino (autonomía); y otro es la *inteligencia*, como dimensión o capacidad para enfrentarse a la realidad. Este es el concepto que cuadra aquí. La inteligencia está referida al Logos. Y, en este sentido, a la inteligencia le es inherente el componente histórico. Zubiri, siguiendo esta misma línea, aunque depurándola, llegará a hablar de la historia como componente esencial de la inteligencia (*Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Madrid, Alianza, 1994), desarrollando el concepto de razón histórica de Ortega. Desarrollar a fondo esta cuestión sobrepasa los límites de esta investigación.

humano en el hombre, aquello que a todos nos mueve y a todos nos une [102]. El significado que la figura de Aquiles tiene para nosotros no es el de la expresión del espíritu guerrero primitivo, sino una figura eterna para el conocimiento de la vida y del dolor humano [103].

No obstante, aunque hemos hablado de un desarrollo histórico de la inteligencia, hay que advertir que, en Platón, *el desarrollo* de esta Tradición no obedece a la sucesión temporal sino al principio de "razón suficiente": es un mismo Lógos el que se va manifestando, de modo que lo que encontramos en las grandes personalidades griegas son "gérmenes" del Logos. Es decir, no proclama Platón una aceptación pasiva de las tradiciones, sino de la aceptación de una poderosa "motivación" interior: el *Logos superior* es el recurso principal de *crítica* de la Tradición. De hecho, Sócrates remite, como última instancia del entendimiento humano, a la *Luz* superior, como imagen del Bien [104]. Evidentemente, no estamos en el mundo moderno, donde el motivo es expresión o fenómeno de la conciencia humana. En el mundo griego existe una apertura a la realidad, a la Naturaleza. La fuerza constructora del poeta, o del filósofo, del educador, surge *en la esencia misma de las cosas*, más allá de la instrucción moral e intelectual. En la Naturaleza habita el germen que da nueva vida a cuento toca.

En conclusión, ese orden objetivo de valores –al que está referida la profesionalidad del educador- está contenido en un *depósito*; no es fruto de la

---

[102] La *Ilíada* celebra "la gloria" de la mayor acción de la guerra de Troya. Presenta al hombre Aquiles en la textura de la vida, en la necesidad de la acción y la sumisión del destino. En concreto, Aquiles sabe que tiene que vengar la muerte de Patroclo, a pesar de que sabe de que tras la muerte de Héctor le espera una muerte cierta. Lo que refulge en esa acción (la gloria de lo humano) es el heroísmo que, lejos de ser expresión de la ingenuidad, es manifestación de un sentido superior al hombre, al que se debe respeto, al que se debe servicio, y que está incluso por encima de la propia vida, y que incluso la vida carece de sentido sin ese ideal. El héroe aprecia una vida de calidad, más que una vida en cantidad (Jaeger, *Paideia*, 59).

[103] Cf. Jaeger, *Paideia*, 57. Por esta razón, Jaeger considera la validez universal de Homero semejante a la que alcanza Dante con su *Divina comedia*, o Shakespeare, o Goethe (Jaeger, *Paideia*, 51).

[104] Ya en Homero, la acción obedece al concurso de fuerzas divinas, por intervenciones externas al individuo; así, Homero es guiado por la diosa Atenea. Esta doble perspectiva de la acción, "sub specie" humana y "sub specie" divina, obliga a Homero a considerar la acción humana en su significación absoluta, de acuerdo con las más altas normas morales y religiosas. Subyace la creencia de que la sumisión a la voluntad más alta, de Zeus, conduce a un resultado justo y feliz. En Hesíodo, la amenaza de un estado social dominado por la disensión y la injusticia, le lleva a reinventar el mundo, esta vez bajo la visión de los fundamentos en que descansa la vida de la sociedad y de cada uno de los miembros, la justicia. Esta pretensión de Hesíodo de hablar a la comunidad se presenta como "el aliento de los dioses"; por eso invoca a las musas: "En verdad sabemos decir mentiras cuando semejan verdades, pero sabemos también, si queremos, revelar la verdad" (*Teog.,* 27, -cita tomada de Jaeger, *Paideia*, 83). Hesíodo es pues el poeta que, mediante el conocimiento profundo del mundo y de la vida, busca la verdad de lo que es, para conducir al hombre por el camino justo (cf. Jaeger, *Paideia*, 81-83). También Sócrates habla de una misión divina.

“invención” humana. Es un “depósito” que han descubierto los grandes pensadores de la historia, y que han sido transmitidos. Ese depósito constituye la Tradición. Por tanto, la educación está remitida ineludiblemente a un “depósito” de saberes sobre lo humano que nos ha legado la historia, y que cuyo cuidado y desarrollo depende de la responsabilidad del educador. De este modo, la actividad profesional del educador queda delimitada por los siguientes principios:

1. La investigación es inherente a la actividad del educador, pues el educador está remitido al estudio de la Tradición.
2. No sólo eso sino que, además, Platón delimita los marcos de referencia de la verdadera investigación: no hay creación cultural sin referencia a la Tradición. Vemos en la propia actitud intelectual de Platón, del gran creador de cultura, que no existe creación sin referencia a la Tradición.
3. Es más: Platón está describiendo la dinámica interna de la “inteligencia” [105].

26.4. Conclusiones.

1. Platón aborda la cuestión de la profesionalidad del maestro construyendo un “tipo ideal”. El maestro ideal es *médico del alma*. El anti-tipo es el *adulador*.
2. La verdadera profesionalidad del maestro reside en un *conocimiento* (arte), el conocimiento de la virtud. Hay un modo de vida “mejor” (“más humano”) y ese es el referente de la actividad profesional del maestro.
3. Esto quiere decir que la esencia de la “profesión” docente es el orden objetivo de valores vitales. El profesional docente, por tanto, no está referido a “la opinión de la mayoría”. Hemos visto que esto mismo (los dictados de la masa ciega, los dictados de la “gran bestia” que es la masa) es un peligro para la educación, en Platón.
4. La verdadera maestría consiste en *saber* formar hombres. Y es que sólo puede formar hombres si “sabe” en qué consiste la naturaleza humana, si sabe lo que beneficia el hombre. Así, pues, la razón de ser del maestro no es

[105] Zubiri llevará más lejos esta conceptualización de este problema y hablará de la “historicidad inherente de la misma inteligencia”.

el *cómo* se enseña (técnicas), sino, ante todo, y sustantivamente, *qué se enseña*. Una vez que sabemos qué es lo que beneficia al hombre, hay que buscar los medios para enseñarlo, evidentemente, pero lo sustantivo es el contenido de la enseñanza.

5. La "esencia" de la profesionalidad reside en *la referencia* a un orden objetivo de valores vitales. La profesionalidad docente consiste en conocer la naturaleza humana. El maestro verdadero conoce el orden interno del alma, lo que da le fortifica, y cómo lo fortifica.
6. Platón nos hace ver que el "logos educativo" (aquello que es y en lo que consiste el hecho educativo) se manifiesta en la realidad misma (Naturaleza). Y su estudio remite a la escucha de los grandes educadores.
7. El "pensamiento educativo" –aquello que se el *logos* educativo- está remitido ineludiblemente a un "depósito" de saberes sobre lo humano que nos ha legado la historia. Por tanto, la actividad profesional del educador queda delimitada por los siguientes principios:
   7.1. La investigación es inherente a la actividad del educador.
   7.2. No hay creación cultural sin referencia a la Tradición.
8. Así, pues, el componente inherente a la actividad docente es la *investigación*. El maestro está remitido al estudio de un modo mejor de vida, que está guardado y transmitido por la Tradición.
9. Lo que corrompe la profesionalidad educativa es la *demagogia*. Ésta consiste en pervertir el sentido de las palabras, para ajustar la realidad a los deseos e intereses particulares. Cuando la educación pierde su finalidad (el estudio de la naturaleza humana) y la profesionalidad docente su sentido (la investigación), se corrompe y degenera en demagogia. En concreto, actitudes que corrompen la actividad docente son:
   9.1. Reducir la actividad de enseñar a procesos de enseñanza, a *técnicas* sobre "cómo" se enseña.
   9.2. Referir la actividad educativa a los intereses sociales.
   9.3. Excluir de la actividad educativa la referencia a "lo vitalmente necesario" para el hombre.
   9.4. Excluir la investigación.
10. La demagogia, pues, es el peligro de la educación, y la amenaza constante en toda la historia de la educación. Plutarco o Vives se referirán también a esta

dinámica. Locke querrá librar al hombre de sus propios prejuicios llamando al cuidado de nuestro entendimiento.

Capítulo 27

PLUTARCO

La “escucha” del logos

Introducción

Vimos la importancia que tiene en el pensamiento educativo de Plutarco la cuestión de la elección del maestro. En esencia, el problema de la elección reside en qué “condicionantes” son necesarios para que ejerza su actividad como debe. Estos “condicionantes” constituyen los ejes de su profesionalidad. En este capítulo buscamos, pues, el concepto de *profesionalidad* en Plutarco.

27.1. La finalidad de la profesión: formar un “modelo superior de hombre”.

En *Sobre la educación de los hijos*, Plutarco dice que la tarea decisiva de la educación es la elección de los maestros, pues de ellos depende que la enseñanza sea verdadera [106]. Es decir, aunque en la enseñanza tienen importancia los alumnos y otros estamentos, lo que hace que la educación sea “verdaderamente educación” no es el número de alumnos, sino la existencia de *verdaderos maestros*. La educación no descansa en última instancia en el número, ni en las opiniones “mayoritarias”, sino en

[106] «Pues éstos [los maestros] son los primeros que, recibiéndolos [a los niños] desde la lactancia, como las nodrizas moldean sus cuerpos con las manos, así ellos regulan su carácter con las costumbres, poniéndolos por vez primera en un trazo de virtud.» *Si la virtud puede enseñarse* 439f. Esta idea es central, en Plutarco, y en la historia de la educación. Vimos que la elección del maestro es de vital importancia para Sócrates, porque de ello depende la salud del joven. Los otros autores analizados en este trabajo vuelven sobre este eje.

un *arte*, el arte de traer al mundo "hombres libres" [107]. Lo que da sentido, en su fundamento, a la actividad del profesor es la referencia a un "ideal de hombre", un "ideal superior de hombre" [108]. El problema, pues, nos remite a aquel "saber" que convierte en verdadera la actividad del maestro. Es decir, nos remite a los ejes ineludibles de la *profesionalidad*.

El "saber" –que constituye el eje de sentido de la profesionalidad- no consiste, en Plutarco, en "técnicas" pedagógicas, sino que remite a una idea de hombre. Y el problema del hombre queda delimitado en la cuestión del "conocimiento de los límites sobre lo humano", como es común en el contexto de pensamiento clásico. La educación está remitida al estudio de la *condición existencial humana*. Pero lo que convierte esta cuestión sobre lo humano en *específicamente educativa* es precisamente el problema de la *formación*. El problema de la profesionalidad educativa no es "conocer por conocer", sino "conocer los límites de lo humano pero *con la intención de superarnos y ser más-humanos"* [109]. Así, pues, el "saber" de la educación es un "saber-formar". Y es que para Plutarco es una evidencia elemental que el "hombre superior" (ideal) no acaece por generación espontánea; es un tipo de hombre *a formar*. Y, para formarlo, no todo vale. Hay algo –un saber- que es válido y otro que no [110]. En consecuencia, el buen profesional educativo es aquel que *sabe lo que conviene*, *sabe lo que beneficia y lo que no*.

---

[107] El objetivo es, en palabras de Plutarco, hacer al hombre "griego por su carácter" (cf. EH 3d13-14); esta es la manera de decir que el fin de la formación es la libertad.

[108] Este tema ha sido tratado en la segunda parte.

[109] En *Sobre la fortuna* («Sobre la fortuna», en *Moralida*, Madrid, Ed. Gredos, 1986, 23-32. Cito como "SF") afirma Plutarco que el hombre es un ser "arrojado en el mundo", no está en manos del azar o de la fortuna, sino en manos de sí mismo, de su cuidado. Por eso empieza el tratado SF poniéndonos como modelo el ejemplo de la vida a grandes hombres, como Aristides, Escipión, Filócrates y Alejandro Magno (cf. SF I). Pero subraya Plutarco que estos hombres no han conseguido los grandes prodigios por "azar", o porque a ellos la vida les haya favorecido especialmente, o porque hayan tenido una "buena estrella", sino más bien porque se han planteado como "principal problema" su propia vida, en el sentido de "forjarse", de hacerse "hombres superiores". Evidentemente, utilizo el concepto "hombres superiores" en un sentido formativo; el hombre es un ser vuelto sobre sí para mejorarse, para superarse a sí mismo y, en consecuencia, para "ser-más-hombre"; en este sentido lo llama "hombre superior". Éstos son hombres en proceso de constitución, y son superiores respecto de su propia condición previa.

[110] Para Plutarco no todo es válido en la enseñanza. Por tanto, la educación no es cuestión de "lo que diga la mayoría". La educación, en Plutarco, está referida a un modo mejor de vida. En este sentido dice Plutarco: «En realidad, si no existe la discreción, es lógico que tampoco existan la reflexión acerca de nuestros actos, la observación ni la búsqueda de lo que es más conveniente» (SF 97f). Es ilustrativa la cita de Sófocles (*Edipo Rey* 110) que Plutarco pone a continuación del texto citado, porque se refiere al esfuerzo de búsqueda que le es propio al educador para alcanzar "lo que conviene" al hombre:

> *«Todo lo que se busca*
> *se puede encontrar, pero se escapa lo que se descuida.»* (...)
> «*Lo que puede ser enseñado lo aprendo,*
> *lo que puede ser encontrado lo busco*
> *y lo que puede ser objeto de súplica lo pedí a los dioses.» (SF 98a).*

27.2. ¿Cuál es la esencia de la *profesionalidad*?

Tenemos ya delimitado el problema de la profesionalidad en Plutarco. Primero, la profesionalidad está referida a un *saber*; segundo, este saber consiste en aquello que realmente beneficia y fortifica al hombre. No todo es formativo. No todo "saber" es válido. Y para ilustrar el verdadero saber o, en otras palabras, el recto ejercicio profesional del educador, Plutarco, al modo platónico, lo presenta en un "tipo". Así, llama *filósofo* al verdadero educador, y *adulador* al falso [111].

> «Pues también quisiera decir ahora lo que repito con frecuencia a muchos padres: no hay especie más depravada ni que, sobre todo y más rápidamente, lleve a la ruina a la juventud que la de los aduladores» EH 13a.

Plutarco se ensaña especialmente contra este tipo de educador (el adulador). Los llama «aduladores y parásitos» y «corruptores y destructores de la juventud» [112]. Este ensañamiento surge, obviamente, porque ahí está el mal de la educación. Es decir, si la educación depende de la cuestión del "buen profesional", como he dicho, la corrupción de la educación depende del "mal ejercicio profesional". Y lo que convierte en "falso y negativo" el ejercicio profesional del adulador es la *ausencia del saber propio de la educación*. La falsedad de la actividad profesional reside en un *desconocimiento*. Y este desconocimiento significa "no apreciar" lo que favorece la salud del alma. Es decir, no está formado ni preparado para ser capaz de *valorar* lo mejor y lo peor sobre lo humano. Por eso, enseñan "lo que agrada", y no lo que "fortifica" [113], y, en consecuencia, forman esclavos [114], y no lo que deben: hombres libres. Tan peligrosos son, para Plutarco, por

---

[111] Para Plutarco, un maestro verdadero tiene las mismas características que «un filósofo» (EH 5b). Y a la hora de diseñar el modelo de *maestro verdadero*, Plutarco lo hace en contraposición a un anti-tipo: el falso maestro o *adulador*. Esto lo desarrollo en: «Cómo distinguir a un adulador de un amigo», en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 195-267. En adelante cito como "AM". En esto Plutarco hace lo mismo que Platón; también éste, como vimos, diseña tipo (el "hombre filosófico" o Sócrates) y anti-tipo (el "hombre injusto" o esclavo de sí y tirano).

[112] EH 5b.

[113] En este sentido dice Plutarco de los aduladores: «menosprecian la vida sana y ordenada y se precipitan en placeres desordenados y propios de esclavos» (EH 5a).

[114] En este sentido, hace referencia a una anécdota que le pasó a Aristipo. Un padre le pidió sus servicios como maestro para su hijo; como Aristipo le pidiera una suma elevada, el padre le dijo: «"Por mil dracmas, en verdad, puedo comprar un esclavo". "Y así, le dijo Aristipo, tendrás dos esclavos, tu hijo y el que compres"» EH 5a

ese desconocimiento, que dice incluso que «son capaces de destruir las naturalezas más virtuosas» [115].

Así, pues, *profesionalidad* significa que existe un "saber" sobre lo humano [116], y que éste no depende de deseos particulares, gustos o intereses (= "opinión"); que en materia de enseñanza *no todo vale*; que cualquiera no puede decir lo que se le ocurra. Significa, en suma, que la construcción de un modelo superior de hombre –que en esto consiste la enseñanza- requiere de un *saber riguroso*. Por tanto, el profesional docente está *constitutivamente referido* a ese orden de cosas que forman el "saber educar". Y que el educador esté referido constitutivamente a un orden de valores existenciales significa, en Plutarco, que el educador debe ser *amante de la verdad*, literalmente: *filo-sofo* [117]. De modo que el educador es esencialmente un *deseoso* de verdades, un *buscador* de sentido, un *apasionado* por la salud de la interioridad, un *conocedor* de "lo que conviene y fortifica" el alma. Subyace aquí en genuino impulso (eros) de Sócrates: *pasión por lo humano*. Y es que sólo puede ser verdadero educador el que conoce "lo que humaniza".

27.3. ¿Cómo distinguir el falso ejercicio profesional del verdadero?

Tan crucial es la *referencia* a los valores verdaderos sobre lo humano en el problema de la educación que Plutarco da unas pautas muy precisas para ayudarnos a

---

[115] EH 13c.

[116] Conviene recordar que este "saber" al que está referido el educador no es un "conocimiento de técnicas", sino de valores vitales, como hemos visto en la segunda parte de este trabajo.

[117] En cuanto filósofo, Plutarco sintetiza el ser del educador en la fórmula "Conócete a ti mismo". La enseñanza del educador no puede ser saludable, si no conoce realmente "lo que fortifica" su alma. «Pero, si, obedeciendo a la divinidad y aprendiendo que para cada uno el precepto "conócete a ti mismo" es lo más estimable de todo, revisamos con cuidado, junto a nuestra naturaleza, nuestra crianza y nuestra educación, cuánto les falta de bueno y lo mucho que hay mezclado mala y vanamente en nuestras obras, palabras y pasiones, no dejaríamos a los aduladores que nos pisaran tan fácilmente» (AM 65e-f). En contraposición, el adulador «contradice la máxima "conócete a ti mismo", creando en cada uno el engaño hacia sí mismo y la propia ignorancia y la de todos los bienes y males que le atañen en relación a sí mismo, al hacer a los unos incompletos e imperfectos y a los otros imposibles de corregir.» AM 49a-b. Así, pues, la adulación está fundamentada en un engaño sobre nosotros mismos, nos mantiene en la ignorancia de nosotros mismos. Es el "propio interés" el que genera un falseamiento de la realidad. En el capítulo primero de AM dice que el educador se caracteriza por el amor a la belleza, y el demagogo por el amor a sí mismo. El amor a la belleza conduce a querer la verdad, a conocernos a nosotros mismos («"En efecto, el amor se ciega ante lo amado", a menos que uno se acostumbre por el estudio a amar las cosas hermosas más que las innatas y familiares.» AM 48e-f. La cita pertenece a Platón, *Leyes* 731-d-e). El que quiere la belleza busca la verdad, superarse las propias imperfecciones y defectos (cf. AM 66a). En cambio, el que quiere el propio interés, busca lo que le agrada, manteniéndose en la ignorancia de sí mismo, no siendo dueño de su vida.

distinguir el falso *ejercicio profesional* del verdadero. Esta cuestión es de suma gravedad para la enseñanza, pues de ello depende la salud espiritual del joven.

> «Porque es penosa la experiencia de amigos que no son amigos en el momento en que uno los necesita, cuando no es posible el cambio de uno bueno y sincero por otro infiel y falso. Pero, como a una moneda, es preciso poner a prueba al amigo antes de la necesidad, para que no sea puesto a prueba por la necesidad. Así, pues, no conviene que nos demos cuenta después de ser perjudicados, sino que, para no ser perjudicados, es preciso adquirir experiencia y conocimiento del adulador. Y, si no, nos pasará lo mismo que a los que intentan conocer los venenos mortales probándolos antes: que se matan y destruyen a sí mismos en la prueba.» AM 49d-e.

Para descubrir al adulador advierte Plutarco la necesidad de no quedarse en la "apariencia" de su actividad. Hay que penetrar en la entraña de su concepto de profesionalidad. Y la clave del ser del adulador es la *apariencia de verdad*. El adulador se presenta *con apariencia de verdad* [118]. En consecuencia, hay que poner a prueba precisamente al que no parece adulador [119]. Y, para ello, hay que tener claro: ¿qué es "aquello" que trata de aparentar el adulador?, ¿qué rasgos del verdadero educador tratará de imitar? [120]. Pues los rasgos del "verdadero educador". Vimos en la primera parte que el ejercicio del educador se resume en la *franqueza*, en el diálogo de amigo a amigo. Así, pues, el rasgo que intentará imitar es lo agradable de la amistad [121]. Para Plutarco, la amistad es algo divino, es como si la divinidad nos hubiera regalado un fuego, el "fuego de la amistad", como condimento para hacer la vida *agradable*, *dulce y querida* [122]. Y esto es precisamente lo que el adulador intentará imitar.

Por esta razón Plutarco compara al adulador con el "oro falso". El oro falso se caracteriza por imitar el brillo y el lustre del oro. Lo mismo que el adulador: imita lo simpático y agradable del amigo, pero desconoce "lo que realmente le beneficia". El adulador dice "lo que agrada" y no "lo que conviene", se adapta a los deseos y apetitos

[118] En Plutarco, el problema de la injusticia es el ocultamiento de verdad. Es decir, el injusto se presenta con apariencia de justicia. Ya lo decía Platón, y lo cita Plutarco: «"el colmo de la injusticia es parecer justo sin serlo"» (AM 50e; la cita es de Platón, *La República*, 361a).

[119] Cf. AM IV.

[120] En AM V presenta los rasgos fundamentales de esa apariencia, y en los capítulos siguientes los analiza en profundidad.

[121] El verdadero ejercicio de la enseñanza del alumno se expresa en la moderación con que el maestro maneja la franqueza. Evidentemente, el arte de la franqueza exige el conocimiento de "lo que beneficia" al hombre. Es, pues, el ejercicio concreto de la actividad del maestro, la manifestación del "cuidado" que el maestro tiene con el alumno, indicándole "lo mejor" para él, para que lo corrija o lo fomente.

[122] Cf. AM 50a.

del educando, porque, en el fondo, no busca la verdad sino su propio interés [123]. Así, pues, la característica central del adulador es el desconocimiento de la virtud. No puede enseñar "lo bueno" porque él mismo lo desconoce, por eso enseña "lo que agrada". Le falta el núcleo esencial de la verdadera profesionalidad: la proyección sobre un ideal superior de hombre [124]. En cambio,

> «el verdadero amigo no es un imitador de todo ni está dispuesto a alabarlo todo, sino sólo lo mejor, "*Pues no nació para odiar sino amar*", según Sófocles, y, ¡por Zeus!, para ayudar a arreglar las cosas y para unirse en el amor a la belleza» (AM 53b-c) [125].

Así, pues, la referencia del adulador es el placer [126]. En cambio, el verdadero educador busca siempre «lo útil» [127], entendiendo por tal "lo útil para la vida", es decir, "lo beneficioso para el hombre". Por eso unas veces es agradable con el alumno y otras desagradable, como el médico, que si conviene receta ungüento de nardo y otras un castorio [128]. Así, el educador es amigo, fundamentalmente, de la belleza, de lo que

---

[123] Por eso compara también al adulador con la carcoma (cf. AM 49b-c), que penetra en maderas blandas y dulces; así el adulador, pues no acompaña a personas pobres, sino sólo grandes casas y asuntos de los que puede sacar tajada. También es como "los piojos" (AM 49c-d), que se marchan de las personas muertas; también el adulador se aproxima si tiene algo que recibir, pero se aleja en los cambios y dificultades. Además, el adulador alabará lo que agrada al alumno, pero no con moderación, sino que lo exagera (AM VI). Por eso lo compara con el camaleón, por su capacidad de adaptarse a las circunstancias (AM 51d). No obstante, el adulador imita sólo lo peor. Utiliza de nuevo Plutarco el ejemplo del camaleón, que imita todos los colores menos el blanco. No obstante, según Plutarco, no hay que subestimar la astucia del adulador, pues, si bien imita la conducta del adulado, pasa a un segundo término, reconociendo que ha sido vencido en todo por él. Por el contrario, en las cosas males dice que él mismo es peor (cf. AM X).

[124] Esta proyección, como hemos visto, es la esencia de la formación. Por eso dice Plutarco del adulador: «Ante todo, es necesario ver la uniformidad y continuidad de su manera de pensar; si se alegra con las mismas cosas siempre y alaba las mismas cosas, y si dirige y ordena su propia vida hacia un único modelo, como conviene a un hombre libre, amante de una amistad y trato del mismo carácter.» (AM 52a; cf. AM VIII). Explica Plutarco este modo de obrar ahondando en el carácter del adulador: «por no tener una sola morada de su carácter, ni vivir una vida elegida para él mismo, sino para otros, (...) y adaptándose para otro, (...) el adulador seduce y embauca, imitando no a todos de la misma manera» (AM 52a-b). En el adulador también hay diferencia entre sus palabras y sus hechos, las acciones van por un lado y sus palabras por otro (cf. AM XII). «Es de la acción, si alaban más a los ausentes que a los presentes; si nos alaban ellos mismos porque desean y buscan también las mismas cosas; (...) si nos alaban sin hacer y decir ahora estas cosas y luego las contrarias» (AM 55e-f).

[125] La cita de Plutarco es una adaptación de Sófocles, *Antígona* 523.

[126] Cf. AM XI.

[127] AM 55d.

[128] El educador, por esencia, no encubre la realidad, no llama virtuoso a lo que no lo es. La consecuencia de todo esto es que sólo el maestro forma rectamente a las personas (cf. AM XVI). «Carnéades decía que los hijos de los ricos y de los reyes sólo aprenden a montar a caballo, pero no aprenden ninguna otra cosa bien y convenientemente. Pues, el maestro, alabándolos en sus estudios, y el que lucha con ellos, sometiéndoseles, les adula; pero el caballo, al no tener conocimiento, ni preocupándose de si es un particular o un gobernante o un rico o un pobre, derriba a los que no lo saben montar. (...) En verdad, el campo no empeora si es alabado, pero los que alaban con mentira y sin merecerlo a un hombre lo hacen soberbio y lo destruyen.» (AM58e-59a). El educador verdadero es el que cuida de la parte verdadera del hombre, de su racionalidad (cf. AM XX); alimenta la parte verdadera del niño (la parte amante del bien y racional) y cuida de no favorecer la parte irracional (amante de la mentira y emocional), cf. AM 61d. En

mejora al hombre. Este es el camino de la verdadera amistad, que coincide con el de la verdadera maestría.

Pero hay una última característica que resume el *falso ejercicio docente*, y es, para Plutarco, la *demagogia* [129]. La esencia del adulador es la demagogia, y ésta consiste en la adaptación a las modas intelectuales al uso, despreciando la verdad [130]. El demagogo es el que "falsea la realidad", "justifica los hechos", llama virtuosas a las acciones malas, y viciosas las acciones virtuosas. Por esto, los aduladores

> «hacen lo mismo que aquellos criados que roban no del montón sino de la simiente; ya que, al ser la disposición y el carácter la simiente de los hechos, destruyen el principio y la fuente de la vida, aplicando los nombres de la virtud a la maldad.» (AM 56b) [131]

Ocupa un lugar de importancia una estrategia frecuente entre los aduladores, que utiliza incluso contra sus amigos [132]. El adulador, como es "falso, bastardo y mercenario" [133], cuando ve una amistad verdadera, y como siente que él nunca llegará a esa altura humana, utiliza la calumnia [134].

---

cambio, el adulador utiliza la "persuasión" para alimentar la parte emocional e irracional, «haciendo siempre violenta, tímida y suspicaz la parte mala, esclava y desconfiada con algunas calumnias y sospechas (...). Pues siempre aguarda alguna emoción y la engorda (...)» (AM 61e). El educador verdadero busca alimentar el "deseo de lo bueno". El adulador fomenta el "deseo de deseo", alimentando «el amor propio y la arrogancia» (AM 65e).

[129] De hecho, Plutarco identifica «los grandes aduladores» con «los demagogos» (AM 52d), y cita a Alcibíades, discípulo de Sócrates, como principal representante. Cf. Plutarco, *Vida de Alcibíades* 203c.

[130] Cita Plutarco el ejemplo de Platón en Siracusa; cuando Dionisio se aficionó a la filosofía, pulularon a su alrededor una multitud de intelectuales que le hacían el juego al poderoso (cf. 52 d-f). «En efecto, en las luchas civiles y en las guerras, Tucídides dice que "cambian según el propio juicio la significación acostumbrada de las palabras para justificar los hechos. Así, pues, la audacia irracional es considerada valor amigo de camaradas (...); la prodigalidad es llamada liberalidad, y el miedo, seguridad; (...)"» (AM 56b-c). Tal importancia le da Plutarco que dice incluso que ésta es la causa de la destrucción de los siciliotas, lo que arruinó a Egipto, y las buenas costumbres de los romanos. «La alabanza que acostumbra a usar los vicios como virtudes, de modo que no te disgustan sino que te alegran, y a suprimir la vergüenza por los yerros cometidos, esta alabanza destruyó a los siciliotas, al llamar a la crueldad de Dionisio y Fálaris aborrecimiento de maldad y justicia; ésta es la que arruinó a Egipto, al llamar piedad y culto a los dioses el afeminamiento de Ptolomeo, su superstición, sus gritos de bacante, sus danzas corales y sus tambores; ésta alabanza destruyó y tornó en nada las buenas costumbres de los romanos, al llamar cariñosamente al libertinaje, al desenfreno y a las ostentaciones públicas de Antinio, alegres y humanitarios juegos, porque su poder y su suerte eran utilizados al mismo tiempo generosamente.» (AM 56 d-e).

[131] Unas veces no alaba directamente, sino con artimañas: utiliza alabanzas que han oído de otros, o inventa faltas leves que otros han dicho sobre nosotros; cita al respecto unos versos del *Adulador* de Menandro (cf. AM XIII). Incluso alaban callando, como cuando ceden la palabra a ricos y famosos, demostrándoles con su silencio que aquél es mejor y que lo aventaja en inteligencia (cf. AM XV). «Los aduladores (...) proclaman públicamente que los reyes, los ricos, los gobernantes, no sólo son felices y dichosos, sino también los primeros por su inteligencia, arte y toda clase de virtud.» (AM 58e).

[132] Cf. AM XXIV.

[133] Cf. AM 65a.

[134] En mis palabras, como al ver a un amigo verdadero se descubre a sí mismo lleno de basura, intenta manchar destruir a esa persona manchándole la cara de basura, utilizando la calumnia. Plutarco dice que son malos. Yo creo que es un mecanismo psicológico que les empuja y que incluso hace que no se den

«Por esto, cuando, siendo ligero, falso y engañoso, se enfrenta de cerca con una amistad verdadera, digna y firme, al no poder soportar la prueba y al ser descubierto, hace lo mismo que uno que había pintado gallos muy mal. Pues éste mandó a su esclavo que ahuyentara los gallos verdaderos lejos de la pintura, y aquél ahuyenta a los amigos verdaderos y no les deja acercarse. Pero, si no puede, *los adula públicamente, honra y admira como a los mejores, pero a escondidas malmete y siembra calumnias* (...) y observa aquello de Medio.

»Era Medio como el caudillo del coro de los aduladores de Alejandro y había conspirado, como el más ladino enemigo, contra todas las personas honradas. En efecto, les ordenaba que con osadía atacasen y ofendiesen con calumnias, *enseñando que, si el ofendido se curaba la herida, quedaría la cicatriz de la calumnia.*» (AM 65b-d) [135].

27.4. La columna vertebral de la profesionalidad: el *estudio* (investigación).

Hemos dicho que el verdadero educador es el que *desea* y *busca* aquellos contenidos vitales necesarios para el hombre. En este sentido, el educador es *filó-sofo*. Y a la misma condición de "búsqueda de la verdad" le es inherente la defensa ante la demagogia (= falso ejercicio profesional). Ahora bien, lo que convierte en realidad este deseo, y, en consecuencia, actualiza la esencia profesional (referida a la verdad) es el *estudio*. Para Plutarco, el *estudio*, la *investigación*, es un eje que pertenece al núcleo de sentido de la profesionalidad del educador [136].

El punto de partida de Plutarco es que el conocimiento de lo "útil" para la vida requiere esfuerzo. Es decir, no existe conocimiento de la virtud –y, por tanto, no existe saber profesional- sin trabajo. La verdad no acaece espontáneamente, sino que requiere mucho esfuerzo y trabajo; exige, diría Platón, recorrer un camino largo y difícil, para "forjarse" en oro.

«Por eso es preciso, quitando lo superfluo y lo vano de la expresión, perseguir el fruto mismo e imitar no a las que trenzan coronas, sino a las abejas. (...) [Estas] revoloteando con frecuencia sobre los prados de violetas, de rosas y de jacintos, llegan al tomillo, muy áspero y muy punzante, y en él se posan: *Preocupándose de la rubia miel.*» (CDE 41f)[137].

---

cuenta de lo que están haciendo. Piensan que manchando la cara de otros, sacando e inventando trapos sucios, estarán ellos mismos más limpios.

[135] La cursiva es mía. Cf. Plutarco, *Vida de Alejandro* 677b, y *Moralia* 717b.

[136] Esta cuestión la plantea en su tratado «Sobre cómo se debe escuchar», (cito como CDE).

[137] La cita del texto es de Simónides, según nota del traductor. Para la creencia antigua, la abeja es un insecto profético, pues destila miel en la boca de los poetas. Así, la *Vita Ambrosiana*, en una de las

Recurre Plutarco a la imagen de la abeja para definir la cualidad del verdadero educador. Compara la actividad de la abeja con la del verdadero educador, y, en contraposición, la del zángano con la del falso educador [138]. De un lado, la abeja no fija su atención "en lo visible", sino en "lo invisible" [139] (preocupándose de la rubia miel). De igual modo que el educador fija su atención en lo que realmente merece la pena en la vida: la virtud. En cambio, el zángano busca "lo florido" y superficial de la vida, como el adulador. De otro lado, el amor de la abeja a lo "útil" se concreta en el trabajo. No hay beneficio existencial sin esfuerzo [140]. Por eso dice Plutarco que el amante de la verdad es un «oyente amante del trabajo» [141].

Es evidente que trabajo y esfuerzo tiene su manifestación inmediata en el ámbito educativo en el *estudio* (investigación). De tal modo que el "amor a la verdad" (filo-sofía) se identifica, en Plutarco, con "amor a la palabra" (filo-logía). *Deseo de conocer* (= "virtud básica", o "arjé") es deseo de palabra. El filósofo es filólogo. En su reflexión sobre cómo se debe escuchar, Plutarco nos está dando las características de la verdadera *investigación* (estudio, análisis crítico). La idea central es que el amor a la palabra se manifiesta en *silencio* y "escucha". El silencio, o la capacidad de escucha, es el "germen" que fecunda el alma, es "el fuego" que prende la propia luz interior; es el "alimento" que robustece el mundo interior del hombre [142]. No puede haber oferta de palabra si antes no hay acogida. Así, pues, la acogida de la palabra del otro, en la actividad del silencio, es condición esencial del estudio (investigación).

De este modo, "acoger" la palabra del otro significa "entregarse al otro", "entregarse al que habla" [143], porque antes de lanzar la palabra hay que recibirla. Por eso es contraria a la recta investigación –en la búsqueda de la verdad- la actitud de

---

biografías de Píndaro, narra un ejemplo de su niñez: cansado y dormido tras una cacería por el Monte de las Musas, el Helicón, una abeja llena su boca de miel y cera, como signo de que debe consagrarse al arte de la poesía Cf. Píndaro, *Odas y fragmentos*, Ed. Gredos, Madrid, 1984; datos tomados de la introducción general, página 9.

[138] Recuerdo que esta contraposición de imágenes también la hemos visto en Platón.

[139] Esto hace referencia a su teoría del conocimiento. La verdad habita más allá de lo sensible. Lo visible viene por conocimiento sensible. Lo invisible por conocimiento inteligible. El conocimiento de la verdad es posible mediante la razón, pues ésta es la que accede a "lo invisible".

[140] La distinción de ánimo fundamental entre la abeja y el zángano reside en la capacidad de trabajo que exige la búsqueda de la verdad, y que culmina en el conocimiento de «lo útil y provechoso» (CDE 42a,5-6).

[141] CDE 41f.

[142] El papel que para Platón juega "la luz", lo desempeña papa Plutarco "la palabra". «En efecto, así como la luz para los que ven, también la palabra para los que oyen es un bien, si quieren aceptarla» (CDE 39e). Cf. Plutarco, *Mor.* 777f.

[143] Cf. CDE 38.

arrogancia, la envidia, la maledicencia o la mala voluntad [144]. Para buscar rectamente la verdad en el diálogo, antes hay que tener *voluntad* de verdad, es decir, hay que tener cultivada no sólo la inteligencia, sino también la voluntad. La actitud propia de la investigación es la capacidad de *admiración*, la capacidad de aprecio, la capacidad de "estimar", la capacidad de reconocer lo bueno y bello allí donde esté [145].

Pero el entusiasmo no es condición suficiente para llegar a la verdad. Es más, Plutarco advierte del peligro al que están expuestos los entusiastas, que es escuchar sin discernir los verdaderos discursos de los falsos [146]. La crítica y el discernimiento también es una actitud a cultivar para investigar rectamente, porque el objetivo de la investigación no es "escuchar por escuchar", ni "escucharlo todo", sino conocer la virtud. Ésta no está en todos los discursos, sino sólo en los verdaderos. Así, pues, la razón de ser de la investigación no es el estudio por el estudio, sino la búsqueda de la verdad. Por eso no es suficiente con la buena intención, ni es suficiente tener un talante entusiasta y admirativo, sino que para hallar la verdad hay que *adquirir* una actitud de rigor y de sospecha. Pero hay que señalar que el fin tampoco es la sospecha por la sospecha, sino la verdad [147]. El padre del "espíritu crítico", que debe inspirar toda investigación, es el "amor a la palabra", concretado en la escucha. En consecuencia, no hay *espíritu crítico* sin la escucha.

De este modo, podemos concluir que, para Plutarco, la actividad de la investigación es esencial al trabajo del educador porque en esta actividad es donde el espíritu está expectante de lo bueno y bello de la vida [148]. No hay conocimiento de la verdad sin esfuerzo. Y éste se concreta en "amor a la palabra". El educador es un trabajador de la palabra. Y el ejercicio concreto de la investigación implica escucha del otro (abertura intelectual), voluntad de diálogo (entusiasmo), y espíritu crítico. Pero, no obstante, la finalidad de la investigación no es ni escuchar todos los discursos por igual,

---

[144] Cf. CDE 39.

[145] Cf. CDE 40.

[146] Plutarco también es consciente del peligro a que están expuestos los hombres con capacidad para la admiración, "los entusiastas", los que tienden a ver lo bueno y bello de la vida (CDE VII); «los entusiastas y bondadosos sufren más daño» (CDE 41a1-2), pues «por buena voluntad y confianza hacia los que hablan admitimos, sin darnos cuenta, muchas opiniones falsas y perniciosas» (CDE 41a11-13). El primer consejo que da Plutarco es no "fiarnos" de las "bellas palabras", sino de las "bellas acciones" de los que hablan (CDE 4a13-41b); es decir, «dejarse guiar más por la manera de ser que por las palabras» (CDE 31b6-7). Después, es necesario examinar los discursos "por sí mismos", al margen de la fama del que lo dice (CDE 41b-e).

[147] Para Plutarco, cultivar la capacidad de la escucha es lo mismo que *cultivar un espíritu crítico*, porque la característica central de toda investigación es llegar a distinguir los "falsos discursos" de los "verdaderos". Los discursos verdaderos son los que engendran en el alma la virtud (cf. CDE 38a).

[148] Es una interpretación de "fijar la mirada en el Bien" de Platón.

ni la crítica por la crítica, sino la libertad. En conclusión, Plutarco refiere la actividad docente a la investigación por las siguientes razones:

1. En la investigación el docente toma conciencia de “lo esencial” de la vida, “fija la mirada” del espíritu en lo esencial. Este es un nivel anterior al uso de “técnicas” pedagógicas.
2. La investigación, en su sentido amplio, como capacidad de escucha y de trabajo, es el “método” de la filosofía y el método del educador. Sólo puede surgir la palabra en nosotros “la luz interior” desde la escucha. Y la mejor manifestación de ese amor a la palabra es el silencio. [149]
3. Sólo en la actividad de investigación adquiere el docente el *espíritu crítico*. La pasión por la palabra –en Plutarco-, como el deseo de luz –en Platón-, fecunda el alma. Así, pues, la capacidad de escucha es el “germen” que fecunda el alma, es “el fuego” que prende la propia luz interior; es el “alimento” que robustece el mundo interior del hombre.

Esto está expresado de modo inmejorable en el siguiente texto de Plutarco, con el que termina su tratado CDE:

> «[Aconsejo que] tomando *el discurso de otro como principio y raíz, lo desarrollen y amplíen*. Pues *la inteligencia* no necesita de relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento, que crea *impulso investigador y deseo hacia la verdad*. En efecto, así como si uno necesita coger fuego de casa de sus vecinos, después de encontrar una lumbre grande y espléndida, permaneciera allí calentándose hasta el final, del mismo modo, si uno, acercándose hasta otro para beneficiarse de un discurso, no cree que es necesario *encender su luz interior y su propia inteligencia*, sino que, llenándose de gozo con la audición, permanece sentado cautivado, obtiene de los discursos sólo la opinión, como del fuego el otro se lleva sólo el color rojo y el brillo en su rostro, pero no ha logrado evaporar ni expulsar por medio del calor de la filosofía el moho y la tiniebla interior de su alma.» CDE 48c-d1 (el subrayado es mío).

27.6. Conclusiones.

Los referentes ineludibles de la actividad profesión docente, en Plutarco, son los siguientes.

[149] Por eso Plutarco hace referencia expresa a la necesidad de que, para que la educación en estos saberes sea correcta, se adquieran «libros antiguos» (EH 8a), porque son el “instrumento” o “herramienta” de la educación, y con ellos «conservamos la ciencia desde su fuente.» (EH 8).

1. El docente está referido a una finalidad, que es hacer del hombre un ser libre. Todas las técnicas –procedan de la psicología o de la sociología o de cualquier otra ciencia- son secundarias. Lo fundamental es tener ese objetivo siempre como referente.
2. Esta referencia plantea la necesidad de conocer aquello que beneficia y fortifica al hombre. El educador podrá enseñar lo bueno, lo que conviene a la naturaleza humana, si conoce "lo bueno". Por tanto, está referido a un orden de valores, y es el conocimiento de esos valores lo que convierte en "verdadera" la actividad docente.
3. El conocimiento verdadero de "lo que beneficia" al hombre (el conocimiento de "lo humano"), es el criterio para distinguir el falso ejercicio de la actividad docente, del verdadero. Hay, pues, un modo verdadero y otro falso de esta actividad; no todo lo que dicen los pedagogos o hacen los maestros es enseñar.
4. Una cuestión ineludible del trabajo docente es la defensa de las *ideologías*, o discursos que encubren la verdadera naturaleza de la profesión docente. El trabajo de la enseñanza exige, pues, afrontar la *problematicidad* que le es inherente, velando por las condiciones de identidad que dan sentido a la enseñanza. Y es que lo que subyace a la distinción entre maestro y adulador es *el arte* que desempeñan: uno es engañoso, porque no atiende a "la verdad", a "lo humano", y, por tanto, es un falso arte; y el otro es verdadero porque busca "los valores vitales reales", que benefician al hombre. El quicio del asunto reside en que el maestro posee un saber *verdadero* y el adulador un saber *aparente*. "Aparente" significa que "superficialmente parece", pero en realidad no lo es. Lo que es central es aquello que constituye el "ser" de la actividad docente. Pues no todo lo que se presente como "educador" *es* realmente educación.
5. El verdadero educador debe cumplir las siguientes características:
    - 5.1. Imita la virtud.
    - 5.2. Quiere sólo lo bueno, no "lo agradable".
    - 5.3. No encubre la realidad.
6. El criterio de distinción de la verdadera profesionalidad docente es *la búsqueda* de los valores vitales. Por tanto, el maestro está referido a un

orden de valores, y es el conocimiento de esos valores lo que convierte en "verdadera" la actividad docente.

7. Un componente ineludible de la actividad docente es la investigación.
    7.1. En la investigación el docente toma conciencia de los contenidos vitales que dan sentido a la vida.
    7.2. Sólo mediante la investigación adquiere el docente el *espíritu crítico*.

Capítulo 28

LUIS VIVES

El ingenio como eje de la profesionalidad

Introducción

La concepción que Luis Vives tiene del educador carecería de sentido sin su teoría de la cultura. Recuerdo que su momento histórico se caracteriza por una crisis cultural: los referentes de sentido que daban peso y razón de ser a la sociedad dejaron de existir. Y el educador tiene que habérsela con esta situación. El educador, en Vives, está esencialmente comprometido con la regeneración de su cultura, mediante la formación de hombres. Lo que ahora debemos abordar son las características que debe cumplir la actividad del educador para ser realmente educativa. Es decir, afrontamos en este capítulo cómo entiende Vives la *profesionalidad* del educador.

28.1. La demagogia como perversión de la profesionalidad educativa.

Vives esclarece el sentido de la educación profundizando en la profesionalidad del educador. Distingue entre una recta actividad profesional y una falsa. Al verdadero educador –que es aquel que ofrece respuestas a las necesidades humanas- lo llama «guía» [150] y a los falsos educadores los llama «conductores perversos» [151]. Distingue, en concreto, dos clases de "falsos educadores" [152]:

1. Los escolásticos (o "amantes de las doctrinas antiguas"), que llaman heterodoxo y hereje a quien no piensa como ellos;

---

[150] DD 368. También «conductores» sociales, cf. DD 367.

[151] DD 368. Hemos visto que Platón y Plutarco también hace esta distinción entre verdaderos y falsos educadores, separando al educador del adulador.

[152] Este tema lo estudia especialmente en los capítulos IX-XI de la primera parte del libro primero de DD.

2. y los “amantes de la novedad”, que no dejan un momento que levanten cabeza los maestros antiguos. [153]

Vemos que el problema de la falsedad de la educación reside en un aspecto de la actividad educativa: la referencia a los *maestros antiguos o doctrinas antiguas*. La crítica que Vives hace a los “falsos educadores” de su época es que han “oscurecido” el sentido originario de los clásicos, o bien porque se han olvidado de ellos (principio de novedad), o bien porque se han erigido en sus únicos intérpretes (principio de autoridad). Por eso llama constantemente en toda su obra a la vuelta a las *fuentes* como condición necesaria de la búsqueda de verdad.

Para Vives, los falsos educadores son, como demagogos, “corruptores de la sociedad”. Son amantes de «partidos» y promotores de «facciones» [154], y generadores de «discordia» [155]. Y la causa de la corrupción es que han *pervertido* el sentido (el bien interno) de la profesionalidad educativa [156]: tanto los amantes de las novedades como los amantes de las “doctrinas” antiguas (escolasticismo) han perdido la energía crítica del estudio [157], es decir, han perdido la referencia a la verdad, la necesidad de encender la propia luz interior. De este modo, se han convertido en defensores de “escuelas”:

> «Cada uno defiende su parecer con fanatismo» [158].

Los falsos educadores son defensores de una falsa idea de educación. Si los verdaderos educadores enseñan a usar “las luces propias”, los falsos educan en el fanatismo, cegando a sus alumnos con *dogmas* [159]. De este modo, enseñan a “disputar” y no a buscar la verdad [160]. Vives lucha contra este falso modelo educativo. Recuerda

---

[153] DD 370.

[154] DD 369. En el capítulo sexto del libro primero de la primera parte habla de cómo las malas interpretaciones (propias de gente con juicio de corto vuelo, DD 375) de los traductores han tergiversado el pensamiento de los clásicos. Otra causa (capítulo séptimo) son las disputas.

[155] DD 368-369

[156] Este elemento también está en Platón. Aunque Vives no hace, como hiciera Platón, una descripción del proceso de corrupción de la sociedad siguiendo el principio de la patología del alma (*Rep.* VIII), sí que considera que la causa de la corrupción social reside en la educación y, en concreto, en los “falsos educadores”. Éstos no dan respuesta vital (salud) realmente al hombre. Hay, pues, una similitud de fondo.

[157] «Así que, a pesar de que, bondadosa y larga, la Naturaleza los enriqueció de soberano ingenio y de juicio sutil, ellos perdieron la facultad de sopesar las fuerzas de sus conductores, (...) en parte por una injusta subestimación propia, por haber prematuramente desesperado de sí mismos, porque jamás hicieron experiencia de cuanto podían y de cuanto valían. Y así verás a todos los teólogos seguir apáticamente la escuela de Santo Tomás, a Escoto, a Ocam, (...) como si ya, en adelante, ningún otro ingenio pueda subir en materia alguna más arriba de las cimas que él escaló.» DD 367.

[158] DD 369.

[159] Cf. DD 369.

[160] «Al niño traído a la escuela, desde el primer día se le manda disputar (...). Atribúyese a pereza y a torpeza mental no hallar nada que oscurecer en la propia claridad del sol, nada que enredar» DD 377. Sigue criticando esta actitud que debía de ser frecuente, de disputar a todas horas: «altercan a la hora de comer, altercan comidos, altercan a la hora de la cena; cenados, altercan. ¿Hacen esto para aprender o

que el origen de las *disputaciones* era altamente formativo [161], pues era un camino de *esclarecimiento de la verdad*. En cambio, los falsos educadores utilizan la disputa para *engañar* [162]. Éstos pervierten la profesión educativa porque buscan su gloria, no la verdad [163]; atienden sólo al triunfo propio, a los honores, y a la riqueza [164]. Al buscar los honores:

> «admitieron el pueblo a sus certámenes como espectadores de una comedia» [165].
>
> «Y no solamente el pueblo incurrió en la creencia de que el fin de la enseñanza era el disputar como el fin de la milicia es la guerra, sino que también la afición pública se llevó consigo a los veteranos (...), de manera que están persuadidos que es perfectamente superfluo y necio el que haya quien restituya la filosofía a la formación intelectual y moral y a la investigación tranquila y serena» [166].
>
> «El pueblo, no el buen pueblo comedido y grave, sino el pueblo alborotador, bárbaro, pendenciero, goza indeciblemente con ese simulacro de combate» [167]

De nuevo encontramos la identificación de la "falsa profesionalidad" educativa con la demagogia. Éstos son aduladores que alimentan la parte instintiva y bárbara del hombre [168]. Y, además, vemos también que la característica de la demagogia –falsa profesionalidad- es la referencia a la "opinión social", a los usos y las costumbres establecidas [169]. Es decir, la perversión de la profesionalidad es la adaptación a la

---

para digerir?» DD 378. Dice también de éstos: «siempre viven en el meneo y en el ajetreo; jamás esperan que se aclare el agua que han de beber.» DD 380.

[161] «La antigüedad instituyó las disputaciones entre los jóvenes por avivarles el seso (...). Entre varones hechos (...), más que disputas eran un contraste de opiniones y razones, no en vistas de una victoria académica, sino con el sincero deseo de conocer la verdad.» DD 376.

[162] Para conseguir sus objetivos (honores, riqueza) dice Vives que utilizan las siguientes tácticas: eliminan aquellos autores clásicos que le aportan poco color a sus disputas (entre ellos a Platón), y se detienen en otros que les proporcionan "flechecitas" para sus conflictos (como Aristóteles o San Agustín, aunque de estos no leen todo, sino aquello que quieren) (cf. DD 380-2).

[163] Cf. DD 368.

[164] Cf. DD 376-377. «Apóstoles de la prudencia, no había cosa más imprudente que ellos; de las leyes y de la justicia, y no había cosa más inicua; de la templanza, y lanzábanse con ciego frenesí a todas las demasías; del menosprecio de las riquezas, y se avenían a hacer y a sufrir las mayores bajezas por un ruin dinerillo; de la verdad, y no salía de sus labios palabra verdadera; de la independencia, y eran del servilismo más soez; de la modestia, y no había cosa más arrogante; individuos de aquéllos, en fin, de quienes dice Pacuvio: obras de cobardes, sentencias de filósofos.» DD 394

[165] DD 377. La reflexión de Vives se encamina la crítica de la educación vigente en época: perversión de los "bienes internos" del arte del educador, a causa de la riqueza y los honores sociales.

[166] DD 377.

[167] DD 378.

[168] Los llama explícitamente aduladores: «Entre los maestros hay algunos que (...) ejercen actividades indignas de aquella profesión honorable; halaban, adulan con un servilismo propio de esclavos.» DD 397.

[169] Vives hace una crítica feroz de la tendencia de los falsos maestros, como que se dedican a perder el tiempo en cuestiones sin importancia, o que se adaptan al rasero mental de la masa social. Estos educadores tienden a adaptarse a la sociedad: «como ignoraban la naturaleza de la cosas, soñaron otra ellos que les sirviese de materia la más apta para juegos y altercados y riñas, y más indicada para el vulgo necio» DD 390.

mentalidad vigente, junto con la exclusión de la referencia a la verdad. Por tanto, la profesionalidad educativa se pervierte cuando "todas las opiniones" valen lo mismo. Por último, como "falsos conductores" sociales, son promotores de conflictos; no construyen sociedad, sino *partidos*. En resumen:

> «cuán poco caudal hacen esos hombres de la erudición y del conocimiento de la verdad y cuán completamente se entregaron al conflicto» DD 382.

28.2. El *ingenio* como sentido de la educación.

Hemos visto el gran sentido crítico del pensamiento de Luis Vives. La educación no está al servicio de ningún interés social particular. El educador sirve al hombre, no a los "partidos". Y la causa de la crisis cultural de su época, dice, es precisamente la demagogia educativa: los educadores se han volcado sobre intereses particulares. No obstante, la crítica por sí sola no es suficiente. Para que se constituya en proyecto constructivo hay que decir lo que sí es la educación. Así, pues, ¿sobre qué orden debe volcarse el educador para ejercer rectamente su profesionalidad? ¿Qué da sentido a la actividad educativa?

Para responder a estas cuestiones hay que dejar sentado de antemano que el propósito de *De disciplinis* es ofertar una teoría educativa que responda a la situación cultural de su sociedad. Por tanto, el contexto de sentido de su teoría educativa es ininteligible sin su concepto de cultura. Ahora bien, por lo general, es conocido Vives por la *crítica* que hace de su cultura. No obstante, su intención originaria no es "criticar" (en un sentido destructivo), sino regenerar la sociedad. La crítica está en función de la construcción [170]. Y, para ser realmente constructiva –es más, para ser *teoría*- su propuesta debe estar fundamentada en una *idea* de cultura. ¿Cuál es el *sentido* (fundamento) de la cultura?

La cultura, según Vives, tiene su origen (*arjé*) en la necesidades vitales humanas. La cultura existe para aportar respuestas de sentido a los problemas reales, de tal manera que supone para el hombre un marco de posibilidades (para ser *más hombre).*

---

[170] Al final del libro primero de la primera parte de *De disciplines*, dice Vives que su propósito es una *revisión* (= crítica o investigación) de la cultura. Esta revisión tiene dos movimientos: primero, crítica (primera parte de DD), y, segundo, propuesta de los ideales formativos, que enmarca su teoría sobre la educación (segunda parte de DD). Por tanto, la crítica cultural tiene una intención firme: la reconstrucción cultural, la propuesta de un programa cultural. La teoría sobre la cultura será estudiada en la cuarta parte de este trabajo.

En síntesis, para Vives cultura significa *vivificación*. Toda cultura es "para la vida", para que el hombre viva, y viva son sentido [171]. De este modo, pues, queda establecido el marco de referencia de la educación: las *necesidades vitales* del hombre. La educación o es respuesta de sentido para el hombre, o no es. Es decir, la teoría de la educación queda enmarcada por una finalidad: *el sentido vital* [172]. Todo proyecto educativo que no da respuesta real al hombre es corrupto, porque no atiende a su fin.

No obstante hay que precisar en qué consiste el "sentido vital" (= "lo que beneficia" al hombre) al que está referido el educador. En primer lugar, para Vives, *aquello* que da vida al hombre, *lo que* lo beneficia, no está sujeto a la libre elección humana, no es producto de la subjetividad humana, sino que es una *realidad* [173], y, como tal, llegamos a ella con un *conocimiento riguroso*. Así, pues, la subjetividad humana no construye la realidad, sino que está *referida* a ella. Pues bien, a esta "referencialidad" que es inherente a la subjetividad es lo que constituye la característica esencial de la actividad del educador (profesionalidad). El educador podrá dominar un conocimiento preciso sobre lo que beneficia al hombre realmente si su inteligencia está *referida* a los valores vitales.

Ahora bien, si la "inteligencia" del educador se haya constitutivamente referida a un orden de cosas que está "más allá" de la misma inteligencia, significa que el *ser* del educador no se reduce ni a su intelecto ni a su voluntad, sino que es integrado en una entidad más abarcadora. En Vives, esta entidad es el *ingenio*.

> «El ingenio es el inventor de todas las artes y disciplinas (...); pero, en todo, auxiliares suyos muy activos son la diligencia y la práctica. Mediante la diligencia va más lejos y, gracias a ese avance, se le abren perspectivas» DD 348.

El *ingenio*, pues, es el *órgano de la educación*. El ingenio es el órgano de ese *conocimiento riguroso* en que se basa la educación y que consiste en ofertar sentido

---

[171] La razón de ser de la cultura es "lo beneficioso" para el hombre (cf. DD 347).

[172] El "sentido vital" de la educación es un elemento presente en los restantes referentes de la pedagogía que hemos analizado en este trabajo, como hemos visto en la segunda parte. Aunque no hemos expuesto en aquella parte el pensamiento de Vives referente a este punto, vemos que este núcleo de sentido (de la identidad docente) también está presente en él.

[173] Vives utiliza la palabra Naturaleza, más que *realidad*. Sin embargo, la palabra realidad se acomoda mejor a la mentalidad contemporánea. No obstante, podemos intercambiar estos términos, pues vienen a significar el mismo orden de cosas. Lo importante es hacer ver que, en Vives, el hombre está proyectado sobre la misma realidad, porque de ella podemos extraer el sentido de la vida. La realidad, como la Naturaleza en el mundo antiguo (*mutatis mutandis*), está preñada de sentido. Tampoco sobra señalar que Vives no se enfrenta a la Naturaleza al modo griego, sino bajo el horizonte de la "creación" propio del pensamiento cristiano. Por eso dice Vives que "lo que beneficia" al hombre fue puesto por Dios mismo en la naturaleza (cf. DD 347).

vital al hombre. Pero ese "saber" no se identifica en modo alguno con lo que se le ocurra al educador (intelecto) ni con lo que quiera (voluntad), sino con *lo que sea realmente beneficioso* [174]. Esto nos devuelve a la *referencialidad* como eje de sentido de la profesionalidad docente. La inteligencia del educador no "inventa" realidad. En otras palabras, el hombre no es creador de realidad, pero sí "re-creador". Lo que indica que el "ingenio", en primera instancia, refiere al hombre a la *búsqueda* de lo que objetivamente le mejora. El ingenio se característica por su referencialidad, es decir, por un *impulso* (eros), y éste se concreta en la *diligencia* (o trabajo constante y riguroso). En este sentido, Vives nos recuerda que los "grandes ingenios" que nos ha legado la historia [175] tienen esta nota central. En ellos se manifiesta el *ímpetu* (eros), la *búsqueda* de la verdad, la *necesidad* de sentido, que les mueve a la lucha constante por *extraer* de la realidad (naturaleza) toda la utilidad posible para el hombre. Y es que Vives deja claro que la búsqueda significa, en la práctica, trabajo. El saber sobre lo que beneficia en verdad al hombre está oculto en la naturaleza (como el oro) y precisa ser "sacado a la luz". Por eso los grandes ingenios han dedicado sus vidas a extraer esa riqueza de la naturaleza, a «excavar y sacar a la verdad de su pozo o de su mina» [176]. No se olvida Vives de decir que el más grande de ellos fue Aristóteles [177]:

> «[Aristóteles] recogió la dispersión, dio estructura al montón, ordenó el caos, derramó luz en las tinieblas, puso aseo y aliño en todas la materias que tocó, tanto, que fácilmente pueden comprenderse y retenerse con copioso fruto por todos aquellos que se proponen recoger de las letras algún fruto. Fue este varón, a mi honesto parecer, sin posible discrepancia, el más eminente de los escritores que en el mundo han sido en cualquier edad por la agudeza del ingenio, por su juicio equilibrado, por su destreza, por su prudencia, por su diligencia, por su estudio, prolijamente enseñado, no ya en el bien decir, sino asimismo, en el bien saber, por su maestro, que fue el mejor de toda la Grecia.» DD 361-2.

---

[174] En Vives, la subjetividad humana tiene la posibilidad de encontrar luz en la realidad (naturaleza), pero la luz no es obra del sujeto. Y a esa capacidad que tiene el hombre de descubrir lo que le da salud, lo llama Vives *ingenio*. Por eso dice: «El ingenio agudo y práctico es un don de la Naturaleza. La diligencia o es apremiada por la necesidad, o seducida por el deleite, o cautivada por la admiración de la grandeza, o de la hermosura del objeto (...). Además, a la diligencia la despabila un implícito deseo de gloria o de dinero y, en fin de cuentas, se alimenta y se mantiene de alguna esperanza de aprovechamiento. Esto explica el que en aquellos pueblos y naciones donde estos incentivos estuvieron en auge, allí las artes fueron inventadas o alcanzaron gran crecimiento y cultivo.» DD 349.

[175] En Vives no son "grandes" los ingenios porque sean "autoridades" a seguir, sino porque son "ejemplares". Es decir, son "ingenios" que han encarnado el auténtico ser del pensador, la auténtica talla del pensar y, por ello, son ejemplos y referentes de nuestra búsqueda de la verdad.

[176] DD 348.

[177] «Aristóteles, el más grave de los autores, demuestra que aquellos grandes hombres de la antigüedad filosofaron; y no por otra causa ni por ninguna otra bastarda aplicación.» DD 348. No obstante, para Vives, ha sido muy mal interpretado, en parte debido a que Aristóteles oscureció algunos puntos de su pensamiento; «se valió de sentencias ambiguas, (...) porque no pudiera haber quien mordiera y malparara sus dichos.» DD 362.

De este modo, tenemos que, para Vives, la profesionalidad docente se haya inmersa en una finalidad: la oferta de sentido vital, y esta oferta cuaja en un "saber riguroso". El *saber* que fundamenta la educación debe ser extraído; la verdad sobre lo humano no es patente, sino que, como si estuviera en un pozo o en una mina, debe ser sacada a la luz. Y es el ingenio el órgano encargado; el ingenio es el que debe "leer dentro" de la naturaleza, con *diligencia* y *estudio*, como han hecho los grandes ingenios [178]. Así, pues, *el estudio, como ejercicio de investigación sobre la verdad de lo humano*, es un eje ineludible de la profesionalidad del educador. Sin investigación no hay propuesta real de sentido y, en consecuencia, no hay educación ni vivificación de la cultura.

28.3. El educador como "defensor" del *depósito* legado por la tradición.

Ahora debemos ahondar en la índole de este "esfuerzo de búsqueda", porque de ello depende el esclarecimiento del sentido de la profesionalidad educativa, así como la regeneración de la cultura. Y es que Vives, escarbando hasta el fondo de la crisis cultural de su época, llega a lo que considera su raíz: *la pérdida del "esfuerzo" para llegar a la verdad*. Pero ¿qué es lo que se ha "perdido" en ese esfuerzo?, ¿qué dirección, que mueve y guía desde dentro este "esfuerzo", es la que hay que recuperar?

La llamada al "esfuerzo" está vinculada esencialmente, en Vives, a la vuelta a las *fuentes*. El verdadero educador debe beber de las fuentes mismas del saber, sin ninguna mediación. Por eso el mismo Vives funda su pensamiento en la vuelta a los originarios "guías" de la cultura o "luminarias" de la humanidad". Y es que, para él, la investigación –como eje ineludible de la profesionalidad docente- tiene una nota esencial: la *referencia* a los "antiguos". No existe "vivificación" de la cultura ni propuesta "real" de sentido sin buscar (escarbar) en "los antiguos". Éstos son maestros ejemplares que nos ha legado la historia (y que constituye el depósito de la tradición) como referentes de servicio al hombre.

Y son "ejemplos" del recto ejercicio educativo en varios sentidos. Primero, porque son estudiosos incansables. Por eso se detiene en nombrar casos de trabajo y

[178] Cf. DD 348. El elogio que Vives hace de Aristóteles, en la cita que hemos expuesto más arriba, es precisamente por su labor investigadora.

dedicación al estudio, de escritores antiguos [179], griegos y romanos, como Plinio Segundo [180] y Aristóteles [181]. Deja claro que esta es una práctica habitual entre los antiguos, lo que implica, evidentemente, una referencia a un "bien interno" (o eje de sentido) de la profesionalidad educativa [182]. Y este "bien" es precisamente el que se ha "perdido". Vives define a su época como caracterizada por el *relajamiento* o pereza en el estudio [183], que implica:

1. Estudiar sólo lo imprescindible, motivado no por el saber sino por el dinero. [184]
2. Olvido del estudio "a fondo", riguroso, como requiere el auténtico saber. [185]
3. Proliferación de "manuales" o "breviarios" o "florecillas" de los grandes autores, que evitan el esfuerzo de estudiarlos a fondo y que produce la falsa creencia de que se conoce porque se ha leído algunas frases. [186]

La pereza, pues, pervierte la investigación. Pero la pérdida del saber no se reduce a la perversión del sentido de la "verdadera erudición" [187], sino que avanza hasta destruir *el tesoro del conocimiento*. Es decir, para Vives, la pereza no sólo es la corrupción del estudio, sino la muerte misma del saber, porque, a modo de enfermedad,

---

[179] «Aquellos augustos varones de la antigüedad, que se consagraron al culto de la verdad y de la sabiduría, pensaban ser perdido todo tiempo no gastado en las letras y el cultivo de la inteligencia.» DD 383.

[180] De Plinio Segundo dice: «tuvo costumbre de hurtar al sueño y aun a los cuidados necesarios a la salud el tiempo que dedicada a los estudios. Hacíalo así, porque sólo mientras se consagraba a tal ocupación vivía la vida llena, la única que merecía vivirse. Se valió de la expresión de Marco Varrón, que acostumbraba decir que la vida era una vigilia.» DD 383.

[181] Refiere de Aristóteles una costumbre durante el estudio: «tenía en la mano una bola de bronce, debajo de la cual había puesto unas bacías, en las cuales debía caer la bola si él dormitaba, para que el son le despertase.» DD 383.

[182] «Fuera el cuento de nunca acabar si empezase a referir la historia de la diligencia antigua; los viajes por aprender, los apolentos patrimonios, las riquezas, las dignidades que a los estudios fueron pospuestos. Fáciles son de conocer para el que quiera informarse de la vida y los hechos de los filósofos de la antigüedad.» DD 383.

[183] Cf. DD 385ss.

[184] Cf. DD 385-386.

[185] «Así es que prefieren arrebatadamente tomar lo somero y la superficialidad de las cosas, a detenerse en averiguar las razones y las causas de cada cosa, que es, en definitiva, lo que propiamente constituye el saber.» DD 386.

[186] «Y así es que San Jerónimo, San Agustín, San Juan Crisóstomo y aquellos doctores de la Iglesia primitiva son ahora conocidos no por sus obras directas, sino por las colecciones de sentencias de Pedro Lombardo, de la *Catena Aurea* de Santo Tomás y de otros compendios por este estilo.» DD 386.

[187] Cf. DD 386.

empieza manifestándose en el relajo en la manera de escribir, y termina con el olvido de nombres, historia, costumbres de pueblos y toda noticia de la antigüedad [188].

> «Por eso aquellos varones, lumbreras de la antigüedad, que organizaron en ciclos o círculos todas las disciplinas, verás que todo lo que ponen sus libros es tan puro y tan exacto, que dirías que fue lo único que estudiaron o hicieron en toda su vida. Tratan Cicerón, Séneca, Aristóteles, Platón, San Jerónimo, (...) o alguno de ellos, de materia moral, y toca de soslayo la historia, la fábula, la topografía, la flora, la fauna con esmero tan cuidadoso, con tanta verdad y propiedad como los profesionales y técnicas de cada una de estas disciplinas. Escribe uno de esos cerriles pedantes sobre filosofía, derecho, teología, medicina, y mezcla en ello la historia, narrada sin gracia ni verdad. Dice no ser cosa suya. Toca algo de cosmografía neciamente. Dice no ser cosa suya. (...) ¿Cuál será, pues, la cosa suya? ¿No decir cosa a derechas?» DD 387.

Pero las luminarias del saber no sólo son "ejemplo" del recto ejercicio de la profesionalidad educativa por su capacidad de trabajo, sino también, y sobre todo, por la dirección de sentido de su trabajo: los *verdaderos valores humanos*. Las grandes luminarias de la humanidad han buscado, tras cada disciplina, ese *fondo de sentido* que es respuesta real a las cuestiones perennes sobre el hombre. Este "fondo" es el sentido del saber –al que está referido todo estudioso- y queda definido en el término *Enciclopedia*, o *Círculo de las disciplinas* o *Concierto de las doctrinas*.

> «Conscientemente pensaban [las grandes luminarias de la humanidad] dentro de sí mismos que no había arte ni ciencia tan remota e independiente de la otra que hartas veces no le comunique luz. Por eso enseñaron que todas las disciplinas como las virtudes tienen cierta correlación y nexo mutuo que no está sacado ni de un solo autor ni de un solo pasaje. Atestíguanlo Platón, Cicerón, Fabio, Vitruvio y muchos otros. De ahí nació aquel que Cicerón llama *Concierto y consentimiento de todas las doctrinas* y Quintiliano *Círculo de disciplinas*. La cual con voz griega se denomina actualmente *Enciclopedia*.» DD 388.

El sentido (intencionalidad) que mueve y orienta toda la investigación está más allá de la dinámica tecnológica de los saberes, y ese "más allá" es el "sentido de humanidad" ("lo que beneficia al hombre"). Esta es la sinfonía que funda la actividad investigadora y que construye realmente "cultura viva". Pues bien, este horizonte de sentido es, según Vives, lo que se ha perdido en su época y lo que constituye la raíz de la crisis cultural:

> «¿Cuál pensamos que es la causa de ese escándalo, sino que los antiguos manejaban todo linaje de libros y los entendían, mientras que esos (los modernos) ni siquiera los miran; y si tanto osaran, los mirarían en balde,

[188] Cf. DD 387.

> ciegos de aquella lumbre que nos conduce como por la mano al entendimiento de las artes; lumbre que en ellos brilla por su ausencia total, y que en los antiguos era muy grande y muy lustrosa?» DD 387.

La raíz de la crisis cultural es, en Vives, la corrupción de la profesionalidad educativa. Se ha ocultado la «maestría» [189], es decir, la profesión se ha quedado en puras cuestiones técnicas [190], olvidando la referencia real del saber [191], depositada y transmitida en la historia, en *los antiguos*:

> «los libros de los antiguos me refiero, de donde mana toda erudición, como de su propia fuente» DD 389. [192]

Los falsos profesionales de la educación (demagogos) se caracterizan porque «ignoran el fin y la práctica de las artes» [193]. Dice incluso Vives que es el gran mal de la cultura porque: «El peor linaje de ceguera es ignorarla» [194], por eso les recuerda: «*Quien no sabe de nada, no duda de nada.*» [195].

Así, pues, la causa de la corrupción cultural es el haber perdido el horizonte de sentido de la educación. Cuando alguien pierde el horizonte significa que está desorientado. De modo que la razón de la crisis cultural es, en Vives, una *desorientación en torno a los valores* que deben sustentar la vida social [196]. Estos valores, contenidos y depositados en la tradición (las fuentes), es el "tesoro del conocimiento" que Vives quiere que no se pierda [197]. Y por ello llama al estudioso a la

---

[189] DD 388.

[190] «Y los modernos, ¿con qué maestría tratarán las artes, dado que ignoran cuál sea la materia de cada una de las artes, cuál su fin y, por decirlo así, su blanco, cuál es su actuación, cuál su sentencia y para qué fin práctico se aprende?» DD 388.

[191] «No penetraron de los efectos a las primeras causas (...); en lo singular no atisbaron lo universal (...), ni como si fuera un río canalizaron las aguas por donde era menester. En este punto Aristóteles a todos los eclipsó (...). Muy venio de él está Galeno de Pergamo» DD 388.

[192] «Todos los conocimientos deben venir a través de los libros (...). Y así es que el varón estudioso debe manejar libros o escuchar maestros que hacen las veces de libros.» DD 545. Como los libros son infinitos, lo que Vives se propone, que es lo que debe hacer el maestro, es señalar los mejores y más adecuados libros para cada disciplina.

[193] DD 391.

[194] DD 392.

[195] DD 393.

[196] Dice de los "falsos profesionales" que, como han olvidado el fin de la educación, que es proponer soluciones vitales, se dedican a tratar temas sin importancia: «hablan y hablan de una cuestión insignificante, infinitamente minúscula (...). Incidentalmente, Aristóteles, en algún lugar, trata de los *puntos*. Esta bien. Pero ellos, en aquel mismo lugar, vuelcan toda la *geometría*, digo, la que ellos saben, que es una cosa que lo es todo menos geometría. Incidentalmente habla de Helena; pues ahí va toda la guerra troyana con los dos huevos que Leda puso; pero una guerra troyana, del todo inédita y no oída jamás por Homero ni por Ulisis.» DD 391.

[197] Platón dirá que el horizonte de referencia de la cultura es la idea del Bien, y Vives dice que es la sinfonía de "lo humano". Y ambos dicen que el verdadero educador es el que busca la verdad, porque la educación está referida al Bien, a lo humano. Por eso, el motor primero del conocimiento, en Vives, es «la

vuelta a las *fuentes*. En los grandes referentes de la historia de la humanidad los educadores hayan el "saber" que constituye su profesión y el "sentido" que delimita su profesionalidad. Los clásicos, pues, son el horizonte de sentido (finalidad) de la actividad educativa, y no es la referencia a los intereses de ningún grupo social.

28.4. Necesidad de encender "la propia luz". El sentido crítico en la investigación.

Tenemos delimitada la profesionalidad educativa en los siguientes términos: primero, la investigación es inherente a la profesión docente; el educador está referido a la verdad. Y, segundo, esta referencia implica la búsqueda de lo que realmente humaniza al hombre, y no la justificación de los intereses de ningún grupo social. Tercero, aquello que sea lo que humaniza no es resultado de la improvisación, ni de una "invención", sino que nos ha sido legado históricamente por las grandes luminarias del pensamiento; es, pues, un saber "depositado" en la Tradición y el educador está llamado a *escarbar* en él para recuperar el tesoro. No obstante, no se apoya sólo en estos elementos toda la definición de profesionalidad. Falta una nota esencial.

La finalidad de este "escarbar" en los antiguos no es la mera erudición. El motivo último de la referencia a los clásicos del pensamiento es *encontrar verdad*, es decir, es encontrar respuestas verdaderas a los problemas reales del hombre. Por eso, junto a la llamada de Vives a "volver" a los antiguos, existe una alerta: despertar el sentido crítico. Ahora bien, Vives deja constancia de que esta llamada al buen sentido crítico no significa un desprecio de los antiguos. El respeto sigue presente:

> «¿Condenaré yo a quienes algunas veces se equivocaron? No (...). Yo, cuando veo que Aristóteles sacó tantas cosas a la luz, algunas de ellas poco acrisoladas y pulidas, le admiro no menos que a un minero diligente en minas de oro y plata, que a pura fuerza de brazos extrae ricas masas de esos golosos metales de las avaras venas de la tierra. Y perdono generosamente que un hombre solo no pudiera cocer y purificar todas las riquezas, tantas, tan variadas, tan costosas, que sacó de las lobregueces de la mina. No puede un individuo solo llevar a perfección lo que apenas ciento hacer podrían. (...) Nadie piense por todo esto (...) que quiero yo ser predicador de ingratitud para con un genio que rindió tanta grandeza de servicios, de tanta utilidad y de tanto progreso para todas las artes y disciplinas (...). Esta atenuación que ahora pongo querría yo que se

---

diligencia y el interés por todo» DD 388. Por tanto, el *deseo de verdad* que debe inspirar al educador se tiene que concretar en la *necesidad de esfuerzo*.

hiciera extensiva a cualquier otro escritor descollado y sobresaliente.» DD 365-6.

Hemos dicho más arriba que el ingenio está constituido por la “referencialidad”, pero ésta es una referencia a la verdad. Los grandes del pensamiento son “guías”, que nos ayudan en esta búsqueda, pero la meta no son ellos mismos, sino la verdad (= dar respuestas con sentido al hombre de hoy). El “depósito” de la Tradición no se puede transmitir “acríticamente”, porque también en los grandes hay errores. Así, pues, aun siendo necesario el respeto a los grandes, como subsuelo donde se nutre el pensamiento, la actitud de respeto no puede apagar nuestro propio *entendimiento*. El ingenio necesita rastrear en la historia aquello que humaniza al hombre, tomando como ejemplo a las grandes luminarias del saber, pero no puede apagar la capacidad de *juicio*. Por tanto, a la vez que llama a la vuelta a las fuentes, hace una llamada a la necesidad “revisar”, “investigar”, “tamizar”, “acrisolar”, “juzgar”. Porque, si bien el hombre es un “ser cultural”, no menos es que es un “ser buscador de la verdad” [198].

Pero hay que matizar con cuidado la actitud crítica de Vives. Hemos dicho al principio de este capítulo que está más allá tanto de los “profesionales de la cultura” amantes de los antiguos (escolasticismo) como de los amantes de la novedad (movimientos reformistas radicales). De modo que, aunque puede parecer que al proclamar el sentido crítico se está alejando de aquéllos y afirmando a éstos, no es así. En Vives, el hombre debe buscar en “los antiguos” (saber depositado en la historia) porque tiene necesidad de sentido, es decir, porque necesita moverse en este mundo con referentes de valor y actuar con convicciones. Por eso, la afirmación de la “actitud crítica”, junto a la llamada a poner en movimiento el “propio juicio” mediante el cultivo del entendimiento, no está en función de la destrucción, sino de la construcción (de “cultura viva”). El buen profesional es, pues, el que recoge el tesoro sembrado en la historia y lo hace germinar en el momento presente, actualizando el saber y proponiendo verdades. Es más, Vives fortalece los resortes de la actividad creadora mediante la afirmación de un *sentimiento básico*: la confianza en las potencias humanas. Esta visión esperanzada del hombre es una convicción clásica. Vives cree en la posibilidad humana de trascender la oscuridad del mundo y la crisis cultural porque confía en el hombre. El

[198] Reformula así Vives la llamada a *fijar la mirada en la verdad* (Platón), a *buscar la propia luz interior* (Plutarco). La verdad es una necesidad del entendimiento, y el hombre está llamado a “encender su luz interior”.

renacer del hombre es el quicio donde se sustenta el *renacimiento* cultural [199]. De hecho, dice que la degeneración cultural se debe a un «subestimar nuestro propio ingenio, ya por desgana y hastío de ulteriores indagaciones» [200].

> «Falso es y necio aquel símil que muchos toman como muy agudo e incontrovertible; a saber: que *nosotros andamos agarrados a nuestros ascendientes, como enanos en hombros de gigantes*. No es esto. Ni nosotros somos enanos ni fueron ellos gigantes; todos tenemos la misma estatura, y aún diré que nosotros nos encaramamos más arriba gracias al bien que nos hicieron, siempre que haya en nosotros lo que en ellos hubo; a saber: estudio, concentración de espíritu, desvelo, amor a la verdad. Si esto nos falla, ya ni siquiera somos enanos, ni somos llevados a hombros de gigantes, sino hombrecillos de merecida pequeñez, derribados en el suelo.» DD 368.

En resumen, para que la cultura se mantenga viva –pues esta es la meta de Vives: construir una "cultura para la vida"-, hay que mantener vivo el propio entendimiento y no poner una confianza absoluta en los antiguos; porque «el tropezar es propio de nuestra condición mortal» [201]. Así, pues, para que los errores no sigan transmitiéndose de unos a otros [202] la función *crítica* (= investigación, estudio) es necesaria para los *educadores*.

28.5. La esencia de la profesionalidad del educador: el sentido común.

Hasta ahora hemos definido los elementos pertenecientes a la profesionalidad en los siguientes términos:

1. La investigación es una condición imprescindible del educador.
2. No hay creación cultural (= revivificación de la cultura) sin Tradición.

---

[199] Esta llamada a "buscar el saber" y la confianza en las facultades humanas, está en el mismo orden de cosas –la creación cultural– del mito de Prometeo, o de la propuesta educativa de Platón, y no muy lejos está de la llamada a la *ilustración* en Kant. Será el mismo criterio que sirva a Giner para distinguir el "hombre auténtico" del "hombre vulgar".

[200] DD 368. Por eso dice Vives que incluso los autores clásicos «alargaron la mano a los que veían que iban a subir más arriba de lo que ellos subieron. Pensaban que estaba en el fondo y en la realidad del ser humano su progreso gradual en las artes, en las disciplinas, en la virtud, en la probidad. Nosotros, en cambio, pensábamos que éramos hombres o menos que hombres, al paso que ellos eran superhombres, héroes quiero decir, o semidioses, sin que ellos nos hubieran hecho muchos y grandes servicios.» DD 368.

[201] DD 366.

[202] Por eso dice que muchos pensadores «limitáronse a seguir las pisadas de aquellos que decían haber clavado en ella (en el fulgor de la verdad) los ojos. De ahí que los errores de los primeros pasasen a los que vinieron después, robustecidos con una autoridad nueva» DD 366.

3. Pero la finalidad no es el estudio por el estudio, sino la resolución de los problemas vitales de nuestra sociedad. Así, pues, junto al movimiento de "vuelta" hay que afirmar el movimiento de *actualización* (= referir las grandes cuestiones del pensamiento al momento presente), lo que lleva a enfrentarse a la Tradición de un modo *crítico*.
4. Este movimiento de la investigación incluye las siguientes actitudes intelectuales:
    4.1. Respeto (por la Tradición).
    4.2. Crítica individual.
    4.3. Valentía constructiva.

Pues bien, estas notas esenciales constitutivas de la profesionalidad pueden sintetizarse en una: el *sentido común* [203]. Éste es el sentido que vela porque la educación permanezca en su esencia, que es la preocupación por lo humano, dado que a la educación nada de lo humano le es ajeno. Ahora bien, la pérdida de este núcleo de sentido de la profesionalidad educativa es, para Vives, la causa de la crisis cultural. Hace converger la razón de la crisis en la degeneración de la educación, y sitúa su causa en la pérdida de la esencia de la profesionalidad [204]:

> «las artes, divorciadas del sentido común, convertidas en materia de juego (...); sin provecho y sin fruto para la vida los ingenios preclaros y sólidos y que con gran fruto, así personal como público, habían de dedicarse a los estudios, huyeron de la escuela» DD 394.

Hay que advertir que no dice simplemente que se ha perdido el sentido común, sino, más bien, que el *sentido común ha huido de la educación*. Por tanto, para Vives, el mal de la cultura es que la educación ha perdido su finalidad, porque la propia estructura de la educación expulsa a los "ingenios preclaros". En concreto, el fin sobre el que gira la educación vigente es «el mercantilismo» [205]. De este modo, se pervierten los *procesos de selección del profesorado*, admitiendo a los que ponen dinero, aunque no sepan [206].

---

[203] El libro primero de DD gira en torno a una sinfonía central; todos los capítulos van dejándola entrever y sólo en el capítulo décimo irrumpe en escena, se manifiesta por completo, y pone de relieve el protagonismo central del discurso de Vives: el sentido común. El capítulo primero trató del origen de las artes, y todos los capítulos restantes son un análisis de la cultura con el objeto de *restituirla* a su sentido originario, a su "lugar vital", gracias al sentido común.

[204] En el último capítulo (capítulo décimo primero: "De los maestros particulares; nulidad de algunos para la enseñanza, reconocida por el mismo pueblo; desprestigio que ocasiona a toda clase, a las mismas artes y a la función docente") del libro primero de DD, sintetiza la razón de la crisis cultural: la educación. La crisis cultural es una crisis de la educación. En concreto, la clave de la cuestión es la demagogia.

[205] DD 395. Dice también que el mercantilismo es la causa de la corrupción, en general, de la cosa pública.

[206] Cf. DD 395-396.

> «Y lo que es más de doler es que todos los años, implacablemente, las academias dan suelta a tantos batalleros, licenciados, maestros, doctores en medicina, echándolos sobre aldeas, villas y ciudades, verdaderas hordas de carniceros y verdugos. Todos esos (...), una vez que han conseguido el objeto de sus deseos, renuncian a todo trabajo, y ya que no pueden con su erudición, al menos por el título confían defender su autoridad. Salidos de la escuela, ufanos con su título, que les da ante el pueblo respeto y autoridad (...). Esos son los sembradores y propagadores de la ignorancia por toda Europa.» DD 396.

Así, pues, la educación se ha degenerado porque los ejes de sentido que constituye la profesionalidad educativa, sintetizado en el "sentido común", se ha eliminado de la estructura educativa. Es decir, el profesional es el que tiene un "título", y no el que *investiga* y *escarba* en los saberes para buscar el tesoro, lo que humaniza realmente al hombre. Lo que, en resumen, afirma Vives es que la crisis de la educación radica en que transmite "saberes muertos", sin implicación con los problemas reales de la vida. La educación ha perdido, pues, el sentido común [207]. Y esta pérdida implica: de un lado, la enseñanza, como estructura, excluye a "los mejores", a los profesores más preparados [208]. De otro lado, como educan "los peores", la enseñanza transmite saberes muertes, sin energía vital regeneradora de la sociedad.

28.6. Restitución de la "profesionalidad" mediante la unidad del "cuerpo de educadores".

Hemos visto que el referente de identidad de la profesionalidad del educador es el sentido común, y la causa de la crisis de la educación reside en la exclusión de aquello que lo hace posible: la *investigación*, generando un sistema de enseñanza que transmite saberes muertos, alejados de la resolución de cuestiones vitales. Por eso, lo que urge recuperar es, según Vives, los condicionantes de la formación del sano *sentido común*. Y lo primero es la defensa de la competencia profesional:

> «Sean, pues, los profesores elegidos y aprobados, no por los sufragios de la muchachada estudiantil, imperita y sin desbastar, sino por contados y sesudos varones profesionales de la enseñanza, conspicuos por su erudición y la limpieza de su vida.» DD 555.

---

[207] En esto vuelve a insistir Vives en DD 397.

[208] Vives, al final del libro primero, como conclusión, que la institución de la enseñanza, por su propia estructura, excluya "a los mejores" (cf. DD 398-9).

Los profesores deben ser elegidos por “sesudos varones profesionales de la enseñanza”; ellos pueden juzgar las disposiciones de los profesores, porque conocen y encarnan la “profesionalidad” propia del trabajo docente. Pero donde hay que poner el acento en la “selección” es en salvaguardar la “competencia” profesional. Es decir, Vives quiere recuperar la cultura mediante la restitución de la profesionalidad docente. Es una llamada a los propios educadores para que guarden su competencia profesional, como vía para cuidar de la salud de la cultura. La educación no puede estar a merced de cualquier “opinión”, ni es objeto de estudio de “pensadores” ajenos a esta realidad, sino que lo que sea realmente “la educación” es fruto de un saber riguroso, como hemos dicho, y, como tal, reclama una recta *profesionalidad* de los propios educadores. En orden a preservar este referente de identidad interno al trabajo docente, Vives propone la creación de un tribunal de selección del profesorado. Este tribunal debe distinguir tres categorías de profesores:

1) *Aprendices* de profesores.
2) *Profesores*.
3) *Doctores o maestros* o *maestros-profesores* que tendrán el máximo honor. [209]

> «Los que aprenden (para maestros) se llamarán *estudiantes* o *aprendices*. Luego, pasado un tiempo prudencial y tras de un examen, serán nombrados *profesores*. Profesarán la asignatura durante algún tiempo, ante un auditorio concurrido, entre el cual se mezclarán de cuando en cuando personas que puedan formar juicio de lo que allí se diga. Si son aprobados, dejarán de ser *profesores* y serán nombrados *doctores* o *maestros*. Para ésos, en toda la Academia será el honor máximo.» DD 554.

Vives no entiende esta distinción como “cuerpos distintos”, como se hace actualmente. Hoy, unos son los profesores que se dedican a enseñar, y otros son los doctores (expertos) que se dedican fundamentalmente a la investigación y a decir a los profesores lo que deben hacer. Esto es una dualidad en el ejercicio profesional docente es precisamente lo que Vives califica como “perversión de la enseñanza”, pues se excluye un eje básico del educador: la investigación. Para Vives, el ejercicio de la investigación y de la docencia son dos realidades unidas, y no se entiende una sin la otra. Es decir, Vives no habla de unos “investigadores” doctores, o expertos externos al cuerpo docente, que sean los que dicten cómo enseñar a los que están en la escuela, sino que habla de un único cuerpo: “el maestro o doctor” pertenece al cuerpo de profesores

[209] Cf. DD 553-554.

que enseña en la escuela y domina tanto sus contenidos como la enseñanza, y los que se incorporan al cuerpo son seleccionados y educados por este mismo cuerpo de profesores.

En conclusión, para regenerar la cultura Vives reclama a los propios educadores la responsabilidad de defender lo que constituye su propia esencia: la competencia profesional en materia de educación. Esta responsabilidad implica:

1. Recuperar el "sentido común" como eje de la educación.
2. Defender la profesionalidad docente: el verdadero profesional de la educación es el que ha alcanzado una suficiente aptitud tanto en la investigación como en la docencia.
3. Defender la unidad del cuerpo educativo.
4. Defender la autonomía educativa: es el propio cuerpo docente el que selecciona y el que forma a los futuros educadores.

28.7. Conclusiones.

Los ejes de referencia de la profesionalidad educativa, como núcleo constituyente de la identidad del educador, son:

1. La educación se pervierte cuando se corrompe la profesionalidad educativa. Y esto sucede cuando los educadores pierden la referencia a la verdad y se "adaptan" a los valores vigentes. Los falsos educadores, pues, son los que refieren su actividad al rasero mental de la masa. Esto implica:
    1.1. Todas las opiniones valen lo mismo. No existe un "saber riguroso" ni búsqueda de un modo mejor de vida (sentido vital).
    1.2. Adaptación a los intereses particulares (partidismo). La lucha partidista no forma educación.
    1.3. La demagogia es la raíz de la crisis de la cultura, porque produce desorientación en torno a los valores que deben sustentar la sociedad.
2. La profesionalidad docente tiene una finalidad (un "bien interno") que delimita el recto ejercicio de la actividad docente: la *referencia* a "lo humano", a los verdaderos valores. Los valores que humanizan realmente al hombre es el "saber" que constituye la profesionalidad del educador. Por tanto, no son las cuestiones técnicas (técnicas pedagógicas) las que le dan

sentido. El educador, en primera instancia, está referido a un “modo mejor de vida”.

3. Los ejes que definen la profesionalidad del educador son:
    3.1. Referencia a la realidad. No existe resolución de los problemas vitales de la sociedad sin referencia a la realidad.
    3.2. Investigación, estudio.
    3.3. Volver a las fuentes. En los grandes referentes de la historia de la educación se haya el “tesoro” del conocimiento que urge recuperar.
    3.4. Actualización, regeneración, renacimiento.
4. Reconstruir la profesionalidad docente implica defender las condiciones de la competencia profesional. Esto plantea la necesidad de crear un “cuerpo profesional docente” que defienda la educación mediante:
    4.1. Unidad del cuerpo docente.
    4.2. Formación y selección de sus profesionales.
    4.3. Defensa de su autonomía en materia educativa, contra las injerencias demagógicas.

Capítulo 29

ROUSSEAU

El arte de cultivar libertad

Introducción

Rousseau es otro de los autores que se preocupa de poner en claro los rasgos de la profesionalidad docente. Y lo hace recogiendo los grandes interrogantes de los clásicos de la educación y replanteando las cuestiones de una forma original. Plantea la profesionalidad yendo a sus raíces, a sus aspectos esenciales: el modo mejor de vida (o modelo superior de hombre) al que está referido el educador.

29.1. El educador como mediador en la relación naturaleza - cultura.

Antes de exponer los ejes de la profesionalidad, conviene aclarar algunos puntos sobre el pensamiento de Rousseau que tienen que ver con la posibilidad misma de la profesión docente y que nos servirá para delimitar la cuestión. Y es que la opinión común en los manuales de teoría o historia de la educación es que Rousseau es un autor de importancia porque "descubre al niño", y con ello quieren decir:

1) el niño es una realidad específica, con unas características diferentes a las del hombre adulto;
2) el niño nace con una naturaleza buena (es bueno por naturaleza);
3) como el niño es bueno por naturaleza, es negativa cualquier influencia social: el bien educado es el que permanece aislado de la sociedad;
4) el buen maestro es el que no interfiere en su educación y deja que se desarrollen sus sentimientos.

5) Por tanto, cualquier "enseñanza" por parte del maestro es deseducativa. [210]

No obstante, esta interpretación no se ajusta a su pensamiento. Está, más bien, sustentada en una creencia social referente al niño, creencia que tiene su origen en la corriente psicológica cientificista vigente hoy en día. Esta corriente tiende a sobrevalorar y hasta absolutizar los deseos del niño. Pero esa no es la opinión de Rousseau. Ya vimos –en la segunda parte- en qué consiste realmente el cultivo de las características propias del niño. En cuanto al segundo punto –de los relatados más arriba-, es cierto que Rousseau afirma que la disposición natural del hombre es buena, y que la educación se debe centrar en el desarrollo de los sentimientos "naturales" con los que nace el niño. Pero el contexto de sentido de Rousseau es bien distinto al de la corriente psicológica actual. El marco de referencia de Rousseau es el mundo clásico. El objetivo de la *formación* es conseguir el cultivo de los *sentimientos*, de modo que el hombre pueda ser capaz de escuchar su propia *voz interior*. Esto es lo mismo que decir que el objetivo de la educación es, como en el mundo clásico, "conocerse a sí mismo". No significa, pues, que el hombre nazca ya bueno y libre, sino con capacidad de llegar a ser libre, de modo que la existencia del hombre es una lucha para conquistar su propia libertad.

En cuanto al tercer punto, Rousseau, en ninguna parte del Emilio habla de dejar al niño "suelto", al margen de toda influencia social. Esa idea no existe en Rousseau. Utiliza la imagen de Robinson Crusoe, pero no quiere decir que el hombre deba estar aislado de la sociedad. Que "el hombre sea *naturalmente* bueno" quiere decir, en Rousseau, que la disposición natural del hombre es la bondad, y que es la "mala opinión" o "los prejuicios" de la gente, lo que pervierte esa disposición natural hacia la bondad. Por tanto, lo que pervierte al hombre no es la influencia social, sino "la mala influencia social". En cuarto lugar, Rousseau afirma contundentemente en todo el *Emilio* que el niño necesita de guía. Como el hombre, por naturaleza, tiende a la bondad, y, dado que no es posible que el hombre no viva en sociedad, lo que cabe hacer es *dirigir al niño hacia esos impulsos naturales*, o dicho de otro modo, *cuidar de que el niño no se salga de su tendencia natural a los buenos sentimientos*. Por tanto, y en quinto lugar, he ahí la necesidad de la educación y del *buen maestro*. Este es el objeto del *Emilio* de Rousseau. Hay una "mala influencia social", que es la educación negativa.

---

[210] Así, J. Palacios, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* Barcelona, Laia, 1978, 39-50.

Pero también hay una "buena influencia social", que debe ser el camino de la verdadera educación.

> «Nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento somos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean. Tan pronto como poseemos, por así decir, conciencia de nuestras sensaciones, estamos dispuestos a buscar o a rechazar los objetos que las producen, en primer lugar según sean agradables o desagradables, luego según la conveniencia o inconveniencia que encontramos entre nosotros y esos objetos, y, por último, según los juicios que tengamos sobre la idea de felicidad o de perfección que la razón nos da. Estas disposiciones se extienden y afirman a medida que nos volvemos más sensibles y más esclarecidos; pero, coaccionados por nuestros hábitos, se alteran más o menos con nuestras opiniones. Antes de esa alteración, esas disposiciones son lo que yo llama en nosotros la naturaleza.
>
> »Es, por tanto, a esas disposiciones primitivas a lo que habría que remitir todo» Em. 40-41.

En conclusión, no habla Rousseau de dejar al niño a su buen entender, porque no tiene, todavía, formado el "entendimiento". El entendimiento es algo que hay que formar, y para ello es necesario el maestro [211]. Que la naturaleza del niño sea esencialmente buena no implica necesariamente que todo lo que haga sea bueno. Así, pues, en Rousseau la enseñanza no significa, ni mucho menos, *adaptarse a* la voluntad del niño [212]. El "estado natural" es un *mito*, una forma de decir que las disposiciones naturales son buenas, pero no significa que todo lo que haga sea bueno; eso sería mitificar. El niño se desenvuelve siempre en grupos, y, por tanto, en una cultura. Rousseau no está negando la *dimensión cultural* del hombre. No opone *naturaleza / cultura*, sino que opone "naturaleza" a "cultura muerta". Por utilizar la terminología de Ortega, opone "cultura para la vida" a "cultura para la muerte". La dimensión cultural es esencial en el hombre, y el problema cultural básico es el problema de la *formación* del hombre.

---

[211] Rousseau sostiene que la finalidad de la educación es *despertar* el "hombre natural" o "niño" que todo hombre lleva en sí. Actualiza Rousseau el referente clásico del cultivo del *germen*, *semilla*, *fuego*, que el hombre tiene en su interior, como han dicho Platón, Plutarco Locke o Vives. Ahora es llamado *disposiciones primitivas* (cf. Em., 41).

[212] Una interpretación de Rousseau, asumida por algunos movimientos de renovación pedagógica, es que la educación debe partir del "interés" del que se va a educar. ¿En qué consiste ese "interés"? Pues en las necesidades del niño. Por tanto, la educación debe dar respuesta a la curiosidad del niño. Es decir, debe ser respuesta a los problemas que se le plantean.

29.2. La gran tarea de la educación: ¿cómo se construye al maestro verdadero?

> «Pero tan pronto como [los niños] pueden considerar a las gentes que los rodean instrumentos cuya acción depende de ellos, los utilizan para seguir su inclinación y suplir su propia debilidad. Así es como se vuelven incómodos, tiranos, dominantes, malvados, indomables» Em. 87.

No todos los impulsos del niño son buenos. También tiene capacidad de dominio, como vimos en la parte anterior. En consecuencia, el problema de la educación reside en qué *saber* es el necesario para "conducir" las tendencias del hombre hacia el bien. Es decir, el aspecto central de la cuestión es *aquello* en que consiste la correcta educación. Para Rousseau, la condición de posibilidad es la existencia de *verdaderos maestros*, lo que nos lleva al problema de la recta profesionalidad del educador. Para que se entienda mejor voy a extremar las posturas: si hubiera que elegir en la teoría de la enseñanza entre la absolutización del niño o la absolutización del maestro –lo que es imposible, porque realmente existe una relación–, Rousseau absolutiza la importancia del maestro. Y ello porque –he aquí la clave de la cuestión– la maldad sólo puede erradicarse del mundo (pues esta es la finalidad de la educación) si existe una condición de posibilidad: *que exista un buen maestro que eduque correctamente*.

Así, pues, la clave de la teoría de la educación no está en la participación del niño en el proceso de aprendizaje [213]. Hay una recta "formación" y una incorrecta. Sin una "dirección" correcta no hay educación. Y la correcta dirección depende de la actividad del maestro [214]. La clave de la educación, repito, es *cómo* se forma al hombre [215]. Por eso, lo que se propone Rousseau en su *Emilio* es, en realidad, construir un "tipo de maestro" que haga posible la creación de hombres [216]. Por eso he dicho que el protagonista del *Emilio* no es el alumno, no es el niño, sino *un tipo de maestro*, aquel

[213] Lo que quiero decir es que absolutizar la participación, en sí misma y por sí misma, no produce aprendizaje, porque ¿participar para qué?, ¿cuál es el objetivo de la participación del niño? Si hay que formar su entendimiento, su responsabilidad y sus potencias, ¿cómo se pretende utilizar "esas" potencias para formar "esas" mismas potencias? Las capacidades son "fuerzas" a las que hay que dar "forma", y este es el objetivo de la enseñanza.

[214] «Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio.» Em. 38. «Nacemos capaces de aprender, pero sin saber nada, sin conocer nada.» Em., 76. «A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación.» Em. 38.

[215] Platón se plantea la misma cuestión con la pregunta: ¿puede enseñarse la virtud? El problema remite a aquello en qué consiste la virtud, y qué tipo de saber es el que lo hace posible.

[216] Esto mismo será lo que haga Giner de los Ríos en la Institución, como veremos.

que cuida de que el niño se mantenga en el correcto camino de la naturaleza, que sea educado en la escucha de su corazón, de los sentimientos nobles, como camino para llegar a ser *un hombre* [217]. No es el *Emilio* un tratado que abogue por dejar al niño en manos de la Naturaleza, sino por *educarlo para que no abandone el camino de la Naturaleza*, que es bien distinto. De hecho no hay que olvidar que es Rousseau el que, en el transcurso del desarrollo de su idea de educación, *inventa* a su alumno, *Emilio*.

> «Estoy demasiado convencido de la grandeza de los deberes de un preceptor, siento demasiado mi incapacidad para aceptar nunca empleo semejante (...) Incapaz de cumplir la tarea más útil, intentaré al menos probar lo más fácil (...); y en lugar de hacer lo que hay que hacer, me esforzaré por decirlo. (...)
>
> »He tomado, por tanto, el partido de adjudicarme un alumno imaginario (...) para trabajar en su educación, y guiarla desde el momento de su nacimiento hasta aquel en que, convertido en hombre hecho, ya no tenga necesidad de otro guía que de sí mismo.» Em. 60

Rousseau reconoce la grandeza de la misión y la dificultad de llevarla a cabo [218]. Pese a la gran dificultad que entraña, Rousseau se embarca en esta tarea, y se adentra en la cuestión, construye *el tipo* de maestro, y, evidente, el tipo verdadero.

> «Déseme, pues, un alumno que no tenga necesidades de todas esas gentes, o lo rechazo. No quiero que otros echen a perder mi obra; quiero educarle yo solo» Em. 68

29.3. La "idea reguladora" de la profesionalidad: la *naturalidad*.

> «Una vez conocido el principio, vemos claramente el punto en que se abandona el camino de la naturaleza; veamos lo que hay que hacer para mantenerse en él.» Em. 87.

Tenemos, pues, el propósito de construir el "tipo de maestro" presentando los ejes de sentido de la profesionalidad del educador. Ahora bien, el problema de la profesionalidad queda planteado en los siguientes términos: ¿qué es lo que hay que hacer para "mantenerse en el camino de la naturaleza"? Si se puede formar hombres

---

[217] Como dirá Giner, la condición de posibilidad para hacer "hombres" es formar a los "formadores de hombres". Esta misma es la intención de los tratados sobre la *educación de los niños* de Platón (en *La República*), Plutarco Montaigne, Locke y Rousseau.

[218] Sócrates dice incluso que es una misión divina: Y siempre se ve el hombre incapaz de poder llevarla a término. Pero siempre permanece consciente y claro el objetivo del maestro: crear hombres.

libres es porque el educador está *referido* a un saber. Así, pues, la primera cuestión que hay que examinar es: ¿qué saber es ese al que está referido el educador? Rousseau responde a esta cuestión presentando una distinción fundamental. Afirma que hay dos tipos de educación, incompatibles: una es la educación de "ciudadanos" y otra la educación de "hombres" [219]. Con ello nos dice Rousseau que el educador tiene como finalidad la libertad.

> «La literatura y el saber de nuestro siglo –dice Rousseau en el prefacio del *Emilio*- tienden mucho más a destruir que a edificar. (...) Pese a tantos escritos que, según dicen, no tienen más meta que la utilidad pública, la primera de todas las utilidades, que es el arte de formar hombres, todavía está olvidada.» Em., 30
>
> «Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle. Lo admito, al salir de mis manos no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será ante todo hombre» Em. 45.

La distinción de dos modelos educativos nos indica que existen dos "tipos" de educadores, uno recto y otro falso: el educador "orgánico" [220] y el educador "forjador de hombres" [221].

> «Preparad con tiempo el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural, poniéndolo en condiciones de ser siempre dueño de sí, y de hacer en todo su voluntad tan pronto como tenga una.» Em., 79.

Nos encontramos aquí con un fin esencial que delimita la referencia del trabajo docente. Rousseau busca la regeneración social desde su raíz. Y, por eso, el educador se encuentra ante dos opciones: o se forja "hombres", o se fabrica "patriotas". Sólo la primera de las posibilidades puede superar las contradicciones del sistema social [222]. El propósito de Rousseau, repetido una y otra vez a lo largo de su *Emilio*, es formar hombres libres. Esta es la referencialidad constitutiva del saber profesional. A quien está referido el educador no es al "hombre político", ni al "ciudadano", ni al "hombre

---

[219] Esta distinción la establece Rousseau desde el principio de su *Emilio*; cf. *Em.,* 43.

[220] El maestro orgánico es el que "somete", mediante la doma, al hombre: «no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre: necesita domarlo para él, como a un caballo de picadero» Em., 37.

[221] Como hicieran los otros autores estudiados, también Rousseau diseña el modelo de maestro ideal en contraposición a un falso maestro: al arte de éste es la *doma* y el de aquél el *cultivo*. Con ello Rousseau está contraponiendo dos tipos: uno es el maestro orgánico, y otro es el maestro forjador de hombre, que lo libera.

[222] «Estas consideraciones son importantes y sirven para resolver todas las contradicciones del sistema social.» Em., 112.

patriótico", sino al *hombre* simplemente [223]. Lo que ha de conseguir el educador es la formación de *hombres íntegros*, *hombres naturales* [224]. Por tanto, al saber que está referido el educador –para el recto ejercicio de su actividad- es el relativo a la *integridad* o, dicho de otro modo, a la *naturalidad* [225]. La propuesta educativa verdadera nace de la recuperación de este *saber relativo a la naturaleza humana* [226]. Y para ilustrar este principio de la profesionalidad, Rousseau introduce la referente literaria (mítica) de *Robinsón Crusoe*.

> «El medio más seguro de alzarse por encima de los prejuicios y de ordenar los juicios de uno por las verdaderas relaciones de las cosas es *ponerse en el lugar de* un hombre aislado, y juzgar todo como ese mismo hombre debe juzgar con vistas a su utilidad propia.» Em. 271 (la cursiva es mía).

Está dando a entender en qué consiste el *saber* (la naturalidad) al que está referido el educador, y, con ello, lo que *debe ser* la educación: ayudar al niño a

---

[223] Rousseau rechaza el modelo educativo convencional, pragmático y utilitarista, pues es "más de lo mismo", es decir, justifica el orden de valores vigentes. «"Proponed lo que es hacedero", me repiten constantemente. Es como si me dijeran: proponed que se haga lo que se hace» Em., 32.

[224] La educación verdadera, para Rousseau, tiene por objetivo el "hombre natural", y no el "hombre social (civil)": «El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud» (Em., 47). «El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto» Em., 42. «El hombre civil no es más que una unidad fraccionaria que depende del denominador (...) que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre (...) y transportar el yo a la unidad común» Em., 42. El *hombre civil* es un hombre dividido, «siempre flotando entre sus inclinaciones y sus deberes, nunca será ni hombre ni ciudadano» (Em., 43); un hombre, pues, escindido, que no es dueño de sí, y, por tanto, alienado respecto de sí y respecto de la sociedad. En cambio, el hombre natural es el *hombre íntegro*. Este es el objetivo de su planteamiento educativo: formar hombres, "hombres naturales", "hombres íntegros", «para ser uno mismo y siempre uno» (Em., 42). Rousseau, pues, busca, como lo hará posteriormente Ortega y Baroja, el *yo insobornable*, fuente de libertad y de responsabilidad ante el mundo.

[225] De modo que encontramos, de nuevo, que el maestro es definido como el *guardián* de la naturaleza. Tan sagrada es esta misión que es considerado como un servicio religioso. Varias veces Rousseau considera llama al maestro *ministro de la naturaleza*.

[226] Hemos visto en la segunda parte que ese "saber" no es puramente especulativo, como en Descartes. No es el "hombre en general" el que busca Rousseau, sino el "hombre individual", como Montaigne. «Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana. Aquel de vosotros que mejor sepa soportar los bienes y los males de esta vida es en mi opinión el mejor educado: de donde se sigue que la verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios. Comenzamos a instruirnos al comenzar la vida» Em., 45-46. Con ello, se aparta de la corriente de la Ilustración que busca la fuente de la educación en "principios generales". Éstos son incapaces de regenerar al hombre. Rousseau busca la regeneración de la sociedad, como el movimiento de la Ilustración de su época. Pero la regeneración social verdadera es aquella que surge del "interior renovado del hombre". El hombre, como ser libre, original y auténtico, no está al servicio de ningún propósito o interés social. El "saber" propio de la educación debe ser de una índole tal que pueda "transformar" al hombre, pues en esto consiste la educación. Es decir, no es la pura especulación o el saber por el saber lo que buscamos, sino un saber capaz de engendrar libertad. Por eso motivo, hay que atender a la *naturaleza individual y original* del hombre y educar los sentimientos, como vimos. En este sentido, *La Nouvelle Héloïse* es un ejemplo de educación de la integridad, aparece el núcleo de su concepción pedagógica. En la carta tercera de la V parte de esta novela, aparece una contraposición entre dos concepciones irreconciliables: una formación societaria, colectivista, frente a una formación regida por el corazón, por el cultivo de los nobles sentimientos. Según M. Armiño, *La Nouvelle Héloïse* «no deja de ser un tratado de educación, aunque menos sistematizado», M. Armiño: «Prólogo», en *Emilio*, Alianza, Madrid, 1998, 13-14.

experimentar la vida, a aprender lo necesario para la vida; que no se debe contaminar el alma del niño con palabrerías, con conceptos huecos, sin fuerza vital [227]. Es decir, la educación consiste en poner al niño en condición de experimentar "las verdaderas relaciones con las cosas", que son las *naturales*. Por eso dice que el mejor modo es "ponerse en el lugar de" un hombre no contaminado por las "opiniones sociales". Y, abundando en esta idea, sostiene que el mejor contexto para cultivar la *naturalidad* es la vida en el *campo*. Pero la preferencia de este tipo de vida está en función de su llamada a "volver a la cultura viva". Es decir, el campo es un lugar donde la naturaleza está menos contaminada de la *cultura muerta* y, en consecuencia, permite que florezca en el hombre sus disposiciones naturales. Pero tampoco aquí mitifica Rousseau. No es tan ingenuo como para decir que la vida rural es perfecta [228]. Rousseau no está mitificando el aislamiento en la educación, como la del "pequeño salvaje", como si, aislado de todo contacto humano, el hombre se educara mejor. Esa es una interpretación absurda. Rousseau, autor del *Contrato social*, y conocedor de la naturaleza humana, sabe que es imposible la educación, ni siquiera la vida, sin contacto con hombres. Una dimensión necesaria del hombres es la vida en grupo, y por tanto, la cultura. Y el problema educativo esencial es que nacemos en una cultura viciada y hay que buscar "un mundo", "una isla", desde la que sea posible la regeneración humana y, por extensión, de la cultura. Por eso dice:

> «démosno prisa a establecerlo en esa isla mientras limite a eso su felicidad, porque se acerca el día en que si todavía quiere vivir en ella, ya no querrá vivir solo.» Em. 271-272

Ese lugar "ideal" es, pues, la referencia de la educación y, por tanto, el eje de profesionalidad. La finalidad de la actividad del educador es alojar al niño en "un mundo" no contaminado; en un "mundo nuevo" para que, desde ahí, pueda acercarse a la realidad "con ojos propios", para que pueda experimentar el mundo según su propio pulso existencial. Es decir, el educador tiene que enseñar a apreciar lo "útil y necesario para la vida"; no lo utilitario, sino lo beneficioso para la vida; esto es: valorar el mundo natural [229].

---

[227] Cf. Em. 263.

[228] De hecho en la segunda parte hemos visto que da numerosos ejemplos de los vicios de los campesinos.

[229] El mundo "natural" contiene fuerza existencial. En cambio, la vida social (la cultura al uso) está muerta, corrompe al hombre. Un ejemplo, estima más las artes más inútiles; en cambio, las más necesarias, se aprecian menos (Em. 273). Esas ideas absurdas, propia de una cultura inútil, son las que debe evitar el maestro: «Desde el primer momento en que dejéis entrar esas ideas en su cabeza abandonad el resto de su educación; a pesar vuestro serán educados como todo el mundo» (Em. 273).

> «"Mi hijo está hecho para vivir en el mundo; no vivirá con personas sensatas sino con locos; por tanto es preciso que conozca sus locuras (...)" ¿Para qué dar a los niños la idea de un orden imaginario completamente contrario al que encontrarán establecido y por el que necesariamente habrán de regularse? Dadles primero lecciones para que sean sensatos, y luego se las daréis para que juzguen en qué son los locos los demás.» Em. 274

En definitiva, el mundo de la *naturalidad* es un *orden imaginario* que actúa como *idea reguladora* de la profesión educativa.

> «Enseñadles, pues, primero, lo que son las cosas en sí mismas, y después les enseñaréis lo que son a nuestros ojos; así sabrá comparar la opinión con la verdad y elevarse por encima del vulgo; porque no se conocen los prejuicios cuando se adoptan, ni se conduce al pueblo cuando uno se le parece.» Em. 274

Esta es la explicación racional que Rousseau da del mito (sobre la isla desierta y sobre el campo). (¿Al relacionar mito y razón, no es similar al proceso reflexivo de Platón?). Es más, es una fundamentación ontológica. La "condición natural" del hombre en Rousseau juega un papel similar al de la "idea" en Platón. La "condición natural" es el "hombre originario" que está ya, en germen, en el espíritu, y el objetivo de la enseñanza es *despertarlo, cultivarlo*.

29.4. La "idea-fuerza" de la profesionalidad: la confianza en el hombre.

Hemos visto que todo el peso de la profesionalidad recae sobre un concepto: el "hombre natural". La *naturalidad* constituye la esencia del saber al que está referido el educador. Pero, dada la importancia que este concepto tiene en Rousseau –pues de él depende la transformación del hombre-, y para asentarlo en su contexto debido, hay que hacer mención de la *convicción* básica que la sustenta. Y es que Rousseau asienta el saber sobre lo humano en una convicción básica, fundamental: el hombre es "naturalmente" bueno, y es la sociedad la que lo corrompe.

> «Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre.» (Em., 37) [230]

En Rousseau, la propuesta educativa se sustenta en una antropología, y, a la vez, una teoría antropológica que se afinca en un terreno que está "más allá" de lo racional: una convicción sobre el hombre. El propio Rousseau dice que la forma definitiva de su pensamiento acaece a partir de la *iluminación* de Vicennes, en agosto de 1749:

> «fui a ver a Diderot, entonces prisionero en Vicennes; tenía en mi bolsillo un *Mercure de France* que me puse a hojear durante el camino. Caí sobre el tema de la Academia de Dijon que dio lugar a mi primer escrito. Si alguna vez algo se ha parecido a una inspiración súbita, fue el movimiento que en mí se produjo ante aquella lectura; de golpe siento mi espíritu deslumbrado por mil luminarias; multitud de ideas vivas se presentaron a la vez con una fuerza y una confusión que me arrojó en un desorden inexpresable; siento mi cabeza tomada por un aturdimiento semejante a la embriaguez. Una violenta palpitación me oprime, agita mi pecho; al no poder respirar mientras camino, me dejo caer bajo uno de los árboles de la avenida, y paso media hora en tal agitación que al levantarme percibo toda la parte delantera de mi traje mojada por mis lágrimas sin haber sentido que las derramaba. ¡*Oh, señor, si alguna vez hubiera podido escribir la cuarta parte de lo que vi y sentí bajo aquel árbol*, con qué claridad habría hecho ver todas las contradicciones del sistema social, con qué fuerza habría expuesto todos los abusos de nuestras instituciones, *con qué sencillez habría demostrado que el hombre es naturalmente bueno y que sólo por las instituciones se vuelven malvados los hombres*. Todo cuanto pude retener de aquellas multitudes de grandes verdades que en un cuarto de hora me iluminaron bajo aquel árbol ha sido bien débilmente esparcido en mis tres escritos principales, a saber, ese primer *Discurso*, el que versa sobre la *Desigualdad* y el *Tratado de la educación*, obras las tres que son inseparables y que forman un mismo conjunto.»[231]

Esta experiencia y la descrita por Sócrates en *La República* sobre la idea del Bien, se refieren al mismo orden de cosas. En Rousseau volvemos a ver el elemento clásico: en el hombre mismo habita un "germen" de verdad y bondad que puede ser alimentado y cultivado. En suma: es posible salir del naufragio porque el hombre es

[230] Esta es una de las razones de su polémica con Hobbes: «cuando Hobbes definía al malvado como un niño robusto, decía una cosa absolutamente contradictoria. Toda maldad procede de debilidad: el niño sólo es malvado porque es débil; hacedlo fuerte, será bueno: quien puede todo jamás hará el mal». Em. 85-86

[231] «Cartas a Malesherbes (12 de enero de 1762)», en *Las ensoñaciones del paseante solitario,* Alianza, Madrid, 1979, 182-183. El subrayado del texto es mío. Esta convicción, como sucediera con Sócrates, es tan "sagrada" y está tan fuera de las posibilidades del hombre que llega a ser descrita como fruto de una intervención divina. Rousseau dice que es fruto de una "iluminación".

capaz de bien, en el hombre habita el bien [232]. La radicalidad de la propuesta educativa de Rousseau reside en la posibilidad de encontrar la "piedra base" desde la que poder *edificar* la sociedad [233]. Así, pues, el soporte último de todo el edificio educativo se cimenta sobre esta *creencia* [234] (convicción o "idea-fuerza").

29.5. Referencia al estudio (investigación) de los verdaderos valores de la vida.

Hemos dejado claro que Rousseau no es tan ingenuo como para decir que el niño, en el desarrollo espontáneo de sus facultades, es bueno. La *educación* no consiste en dejar al niño suelto para que haga lo que quiera. Educar en orden a "la naturaleza" del niño significa *dirigir al niño hacia esos impulsos naturales*, o, en otras palabras, cuidar de que el niño no se salga de su tendencia natural a los buenos sentimientos [235]. Esta "dirección" del alma del niño para que aflore lo mejor de él implica necesariamente *un saber*. No vale cualquier cosa para educar, ni se improvisa ese ejercicio. La educación, por tanto, no consiste en un *dejar hacer*, sin dirección alguna, sino en *saber-formar*, con una meta muy precisa [236]. Aquello que es necesario para mantener y guiar al joven hacia estos impulsos es lo que constituye el *saber* propio del educador. Y este saber al que está referido el educador se manifiesta en la *búsqueda* o investigación de "los verdaderos valores" que mejoran la vida.

[232] No obstante, de ahí a decir que "el hombre es bueno", hay un gran trecho. Para Rousseau, el hombre es "capaz" de bien. Pero no significa que "de hecho" sea bueno. Es una capacidad que existe y que puede ser cultivada, de donde deriva la importancia de la educación. El objetivo del educador es, pues, el cultivo del "hombre natural" (= originario) que anida en el interior del hombre.

[233] Y es que sólo puede haber razón para la esperanza si el hombre posee alguna posibilidad de salvar el naufragio social. Por eso critica a los pensadores sociales de su época, porque tienen una visión destructiva, porque sus discursos siguen abundando en lo negativo del hombre, dejándolo sin recursos para poder vencer el estado de cosas.

[234] No obstante, no por estar fundada su teoría "más allá" de lo científico significa que deba ser falsa o acientífica. La filosofía, como ciencia, nace de lo que no es filosofía: la vida. Conviene no confundir "ciencia" con "técnica". Rousseau no está hablando aquí de "técnicas"; es decir, el saber propio de la educación está más allá de las técnicas, y es el referido a lo humano. Utilizo, pues, el nombre de "ciencia", de la posibilidad de constituirse la filosofía en "ciencia". Rousseau es un autor que vuelve reclamar la necesidad de afincar la filosofía en la vida, frente al racionalismo, que la afinca en el YO.

[235] Platón diría, aunque en otro contexto cosmovisivo, que se trata de dirigir la mirada al Bien.

[236] La educación consiste en no desviarse de la naturaleza humana, que es fundamentalmente buena; educar es seguir los impulsos del corazón, que, naturalmente, están encaminados a «los deberes del hombre» (Em., 62). «No hay más que una ciencia que enseñar a los niños: es la de los deberes del hombre.» (Em., 62). El *Emilio* no trata, en resumen, de dejar al niño en manos de la Naturaleza, sino de *educarlo para que no abandone el camino de la Naturaleza*. «El hombre sabio sabe permanecer en su sitio; pero el niño que no conoce el suyo no podría mantenerse en él. Hay entre nosotros mil formas para salirse; a quienes le gobiernan corresponde retenerle en él» Em., 111.

El punto de partida de esta búsqueda es que el hombre vive en una sociedad poblada de falsos prejuicios [237], y la cuestión clave de la educación es cómo preservar a las nuevas generaciones de esas falsedades sobre la vida y posibilitarles la libertad. La consecuencia inmediata es que la profesión del educador lleva implícita la *opción* por un modo de vida que considera "mejor" (el camino de la naturaleza, pues éste conduce a la libertad); la posibilidad de llegar a conocer unos valores que beneficien realmente al hombre es la condición para que exista educación. Ahora bien, la opción por un modo de vida mejor lleva consigo, al mismo tiempo, la crítica del modelo de hombre (y del concepto de libertad) vigente en la sociedad. En concreto, Rousseau rechaza la mentalidad cultural de su época porque transmite un modo de vida basado en "seguridades materiales".

> «¡La previsión! La previsión que nos lleva constantemente más allá de nosotros y nos sitúa a menudo donde no llegaremos; ésa es la verdadera fuente de todas nuestras miserias.» Em., 108

Por esto mismo dice que las instituciones humanas son las que convierten en malvado-débil al hombre. Porque hace de la previsión la razón de la existencia: tener más de lo que necesitamos para vivir. El afán de desearlo todo nos lleva a poner las fuerzas no en nosotros, sino en las cosas, produciendo el miedo a la misma existencia.

> «¡Oh, hombre! Encierra tu existencia dentro de ti, y ya no serás miserable. Quédate en el lugar que la naturaleza te asigna en la cadena de los seres, nada te podrá hacer salir de ella: no forcejees contra la dura ley de la necesidad, y no agotes, queriendo resistirte a ella, las fuerzas que el cielo no te ha dado para aumentar o prolongar tu existencia (...) Tu libertad, tu poder, sólo se extienden lo que tus fuerzas naturales, no más allá; el resto es sólo esclavitud, ilusión, prestigio.» Em., 109-110.

Estos valores de la cultura no producen "más vida". Son valores que buscan el "bienestar", no el "ser" del hombre [238]. En cambio, el modo de vida más humano no es el que nos hace vivir "cómodamente", sino el que nos incita a "vivir con sentido" [239]. Para Rousseau, el hombre no es un "animal de seguridades", sino de *certezas por las*

---

[237] Podemos decir que, para Rousseau, la vida en sociedad es una lucha por escapar de la esclavitud. Reververa el mito de la caverna de Platón.

[238] Por eso se da en Rousseau, como se diera en Platón o Plutarco, la crítica a las creencias médicas de su época, pues crean el hábito en el hombre de preocuparse por el bienestar, generando miedo ante los males de la vida. El peor mal de ese hábito es que vuelven al hombre más infantil, porque pierden responsabilidad ante el propio destino.

[239] No son, pues, necesarios para la vida los conocimientos que nos ayuden a "vivir bien", sino los conocimiento que nos ayuden «a soportar los golpes del destino» (Em., 46). «Por más que toméis precauciones para que no muera, tendrá sin embargo que morir» (Em., 46).

que merezca la pena vivir [240]. Lo que desea el hombre desde lo más hondo de su ser (eros) es "experimentar la vida" [241].

> «Vivir no es respirar, es obrar» (Em., 47).
>
> «El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida.» (Em., 47).

Así, pues, no deben ser los referentes de la educación los prejuicios sociales, ni las modas intelectuales al uso [242]. El educador tiene el deber profesional de someterlos a crítica. En síntesis: referencia a un modo mejor de vida y, a la vez, crítica de los falsos valores que se instauran en el discurso educativo, son ejes de la profesionalidad del educador.

29.6. El arte de la formación: descubrir la originalidad de cada individuo.

Para completar los referentes que dan sentido a la profesionalidad del educador, nos falta estudiar en qué consiste la actividad propia del educador. Es decir, ese saber-hacer –que ya hemos definido-, ¿cómo se expresa? Entramos, pues, a la cuestión del recto ejercicio profesional.

Para comprender la importancia de la aportación de Rousseau en este sentido, hay que aclarar otra cuestión. Algunos intérpretes de Rousseau –que provienen del mundo de la psicología- ponen el acento "educativo" en el descubrimiento del niño, en el sentido de que en Rousseau se produce la toma de conciencia de la realidad propia del niño: antes de él, la infancia era estudiada como una etapa de la vida que conduce a la madurez, pero con Rousseau es una etapa con unas características propias, y que tiene sus propias leyes [243]. Sin embargo, el problema de la educación no reside, en sus términos esenciales, en la dimensión psicológica. Es evidente que Rousseau pone de relieve esa dimensión. Pero lo sustancial reside en el conocimiento de la *condición*

[240] Dice Rousseau en este sentido: «Se trata menos de impedirle morir que de hacer vivir.» (Em., 47).
[241] Este es un principio que inspira la tradición entera del Romanticismo.
[242] Por eso Rousseau repite varias veces que es consciente de que su modo de pensar es atípico, no va a la moda, y, por tanto, no será bien entendido en su sociedad. «No veo como los demás hombres; hace tiempo que me lo han reprochado» (Em., 31). Sabe que no será comprendido. Mejor dicho, ha visto que no es comprendido, porque el camino que ha elegido no es común entre los mortales. Pero eso sigue insistiendo que su propósito es «formar ese hombre raro» (Em., 44).
[243] Cf. Palacios, *La cuestión escolar*, 1978, 39-50.

humana y en su referencia a la *naturaleza humana* [244]. Es la referencia a la verdad de la condición humana lo que convierte en recta la educación [245]. Si se educa al niño "según los hombres", es decir, según los prejuicios sociales vigentes, se le está apartando de su naturaleza originaria. La recta educación consiste en mantener al hombre en su justa "naturalidad". No se trata de que el niño obre *espontáneamente*, sino de que *la naturaleza obre en el niño*. La intencionalidad del pensamiento de Rousseau referente al niño es "poner en claro" *aquello* que sea la naturalidad. Así, pues, el *niño* es un recurso literario –entre los muchos que utiliza- que simboliza ese rincón de humanidad pura, no contaminada por la mano del hombre. Este recurso marca la finalidad de *toda* la educación, no sólo la de la fase de la infancia: el proceso de la educación tiene la finalidad de respetar esa voz de la naturaleza que está pura y palpitante.

> «Buscan [los maestros de la época] siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Ése es el estudio al que más me he aplicado» Em., 31. [246]

En Rousseau, pues, el "niño" es el "hombre en su real originalidad", la "disposición natural del hombre", de modo que el objetivo de la educación es conseguir despertar esa *voz interior* [247]. El objetivo de la educación es que el hombre sepa escucharla (que es lo mismo que decir que "aprenda a conocerse a sí mismo"). Cuando el hombre adquiera esa posibilidad –y se adquiere mediante la formación-, habrá alcanzado la libertad; será un hombre. Este es el recorrido que Rousseau se propone hacer con su alumno. Y su *modo de proceder* con Emilio es coherente con ello:

1. Antes de cada propuesta educativa, Rousseau analiza la educación vigente en su época.
2. La juzga según "lo que conviene a la naturaleza verdadera del hombre".

---

[244] «Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana.» Em., 45.

[245] Por eso dice que es preciso que los educadores sean «los filósofos» (Em., 47).

[246] En defensa de la afirmación del "niño" como recurso símbolo, la interpretación que le dan algunos representantes del movimiento inspirado, en parte, en Rousseau (el Romanticismo). Así, Goethe, lector de Rousseau, dice que los verdaderos poseedores de "razón" son el niño, y el loco. «¡Dios del cielo!, ¡has hecho tú que tal sea el destino de los hombres, que no sean felices sino antes de tener uso de razón y después de perderla! ¡Desventurado!» (Goethe, *Las desventuras del joven Werther*, Madrid, 1995, 147). Es decir, el niño y el loco son los que interpretan la vida en su originalidad, sin falsas seguridades. Y es este modo de vida "mejor" que se defiende para crear (= formar, = educar) el modelo ideal de hombre. «"¡Hay de vosotros los hombres razonables! –exclamé sonriendo-. ¡Pasión!, ¡embriaguez!, ¡demencia! (...) todos los hombres extraordinarios que han realizado cosas grandiosas, algo que parecía imposible, han sido siempre tildados de locos y borrachos.» (*Id*., 98). Hemos visto que Rousseau también dice que es tildado de loco (cf. Em., 31-32).

[247] En este sentido, podemos decir que el "niño" es el *hombre espiritual* de Platón, o el *hombre interior* de Agustín, el *germen divino* de Plutarco. De hecho, la literatura ha utilizado este símbolo frecuentemente.

3. Aplica el resultado a su alumno.

Así, pues, Rousseau afronta el problema de la educación del “hombre real”. Y su proceder educativo sigue un recorrido, por decirlo así, primero de bajada y luego de subida. Con el término “camino de bajada” quiero expresar que Rousseau analiza este problema ahondando en la búsqueda de lo que le conviene al hombre (estudiando la naturaleza humana). Y una vez que ha tocado fondo, descubriendo la *inclinación natural* que conviene a cada edad, como si hubiera capturado la presa, remonta el vuelo y se dirige hacia la reconstrucción del “hombre ideal” (Emilio), el “hombre auténtico”. En todo el *Emilio* Rousseau va siguiendo un mismo esquema de actividad educativa, que se repite en cada etapa de la vida del alumno:

1. Planteamiento: problema de la edad.
2. ¿Qué le conviene según su naturaleza?
3. De la condición humana propia en esa edad deriva un modo de proceder.
4. El maestro es descubridor de las potencias.
5. Consejos prácticos.

Lo que, en síntesis, nos dice Rousseau es que el educador es un *descubridor* de la individualidad de cada hombre. La actividad educativa no es una simple “estimulación” externa, ni una “orientación”. Por esto, considera el *ejercicio* de la profesión educativa como un arte: el «arte de cultivar» [248].

> «el genio particular del niño, que hay que conocer bien para saber qué régimen le conviene. Cada espíritu tiene su forma.» Em., 126.

> «Hay derecho a suponer en vosotros [los maestros] las luces necesarias para ejercer el oficio que habéis escogido; se debe presumir que conocéis la marcha natural del corazón humano, que sabéis estudiar al hombre y al individuo» Em., 170.

[248] Em., 154.

El maestro, pues, está referido al estudio de la Naturaleza, pero a la *naturaleza concreta de cada espíritu*, pues cada uno tiene un modo propio de desarrollo. Por eso dice de la edad clave de la diversidad de espíritu (la adolescencia) [249]:

> «He ahí el espíritu del método que hay que prescribirse. Ahí son inútiles los ejemplos y los detalles, porque ahora empieza la división casi infinita de los caracteres, y porque cada ejemplo que yo diese tal vez sólo convendría a uno de cien mil. En el *maestro hábil*, es a esa edad también cuando empieza la verdadera función del *observador* y del filósofo que *conocer el arte de sondar los corazones cuando trabaja para formarlos*. (...) Mientras el joven no piense en fingir (...) en su rostro se leen todos los movimientos de su alma; a fuerza de espiarlos consigue preverlos y en última instancia a dirigirlos» (Em., 335, la cursiva es mía).

Esta capacidad del educador incluye no sólo el "conocimiento" de la ciencia oportuna, sino el "juicio" recto para saber aplicarlo. Conoce la *ciencia* de lo que conviene, pero también posee la *virtud* de lo que conviene a cada uno en cada momento (prudencia) [250]. Cada niño, cada hombre, es un mundo; cada individuo se enfrenta al mundo de modo único e irrepetible, y el maestro es el que hace posible ese modo único de enfrentarse al mundo. En definitiva, el que "descubre" las potencias del niño. Ello exige atención, estudio, cuidado.

> «Hombre prudente [se refiere al maestro prudente], espiad durante largo tiempo la naturaleza, observad bien a vuestro alumno antes de decirle la primera palabra» Em., 126

[249] Se refiere a la edad de los 15 a los 20 años; libro IV del *Emilio*: "Edad de la razón y de las pasiones".
[250] Dice Rousseau: «más de un lector pensará que aquí se trata sólo de una conversación entablada al azar con el joven, y que todo queda resuelto. ¡Oh, no es así como se gobierna el corazón humano! Lo que se dice nada significa si no se ha preparado el momento de decirlo. Antes de sembrar hay que labrar la tierra: la semilla de la virtud crece con dificultad.» 476.

Tal es el *cuidado* y la atención que debe tener el maestro que Rousseau afirma que debe ser el maestro incluso *celoso*:

> «Maestros celosos de vuestra misión, sed sencillos, discretos, contenidos, no os apresuréis nunca a obrar salvo para impedir que obren los otros; no me cansaré de repetirlo: aplazad, si es posible, una buena instrucción por miedo a dar una mala. (...) [En esta etapa de la niñez] limitad toda vuestra vigilancia a imprimir en su espíritu esos ejemplos bajo la imagen que le conviene.» Em., 129.

Nos está refiriendo Rousseau a una educación en la que el alumno sea activo, porque es en su actividad donde encontramos la peculiaridades de su espíritu.

> «¡Maestro!, pocos discursos; pero aprended a escoger los lugares, los tiempos, las personas; luego, dad todas vuestras lecciones como ejemplos, y podéis estar seguro de su efecto.» Em., 343.

En conclusión, cada individuo tiene unos rasgos propios y eso debe ser capaz el maestro de descifrarlo. Por tanto, el maestro no sólo es el que conoce "lo que conviene" a la naturaleza humana, sino que, para que su arte sea completo, debe tener el juicio para "descubrir" lo que conviene a cada alumno a cada momento.

29.7. Conclusiones.

El hombre accede al mundo "desde" una cultura. Su cultura "condiciona" (para bien y para mal) su existencia. Si vive en una cultura de vida, le mejora; si vive en una cultura corrupta, le perjudica.

El problema cultural fundamental es la *formación*. El reto de la educación es, pues, transmitir al niño una "cultura para la vida".

La finalidad de la enseñanza es que el niño *experimente por sí mismo la vida*. La "idea reguladora" de la teoría de la enseñanza de Rousseau es una "isla" (imaginativa), un "mundo nuevo" (ideal), desde el que poder experimentar *las cosas en sí mismas, el orden natural de las cosas*. Por tanto, el fundamento de la teoría de la educación es una antropología: el tipo ideal de hombre es el "hombre natural" u "hombre originario". Reformula así la clásica "educación de la virtud".

Ya que el hombre nace "en una cultura", no accede espontáneamente "a las cosas mismas". Es decir, llegar a conocer el orden natural de las cosas implica un *proceso* –formación-.

Y el maestro es el mediador necesario en el proceso de constitución personal del alumno. Dicho de otro modo, para Rousseau, sólo conseguiremos formar "hombres libres" si, previamente –como condición de posibilidad-, formamos auténticos maestros.

Por eso, el propósito de Rousseau, en el *Emilio*, es construir un "tipo de maestro", pues sólo si existen auténticos maestros crearemos "hombres libres".

Ahora bien, a la actividad educativa le es inherente una meta: hacer hombres íntegros.

> 7.1. El terreno de la libertad, o, en otros términos, de la integridad o autenticidad, no es el de los prejuicios y creencias sociales, sino el corazón mismo del hombre. Rousseau lo llama "hombre original-natural", el niño; Platón lo llama "hombre primigenio".
>
> 7.2. De modo que la profesionalidad docente consiste en el saber necesario para cultivar en el alma del joven las semillas de verdad y de bondad. Es el que da al niño las potencialidades (= *dynamis*, razón) para que lleve a ser libre.

Por tanto, la investigación (de los verdaderos valores de la vida) es una condición de posibilidad necesaria de la profesionalidad. Y para definir la investigación, Rousseau es el autor que más incide en que la razón de ser de toda investigación no son los libros mismos, ni el estudio en sí, sino la referencia a la escucha misma de la vida, la referencia a la "realidad" en sí. La vocación fundamental del hombre es la vocación a la vida.

Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana, porque cada individuo es portador de un modo único de acceder a la realidad. El maestro es definido como "guardián" de la originalidad de cada individuo. Este último punto deriva, en mi opinión, de una experiencia educativa muy concreta, y es que los niños y los jóvenes no conocen sus posibilidades, y necesitan de una referencia externa para descubrirse a sí mismos. El maestro, por conocimiento y por experiencia, puede llegar a descubrir las peculiaridades de cada alumno. Y no sólo eso. Como vimos en la primera parte de esta trabajo, el joven no sólo necesita del maestro como "referencia externa", como orientador, o como descubridor. Es el resultado de la experiencia el hecho de que el joven es capaz de realizar algunas cosas, o es capaz de desarrollar sus posibilidades, porque *alguien* confía en él. Esa confianza es el "incentivo" clave para "activar" sus potencias.

Capítulo 30

GINER DE LOS RÍOS

El sentido de humanidad

Introducción

Giner es un autor de importancia para el estudio de la profesionalidad docente, y, además, es de especial relevancia para nuestro contexto educativo. Sus propuestas han sido utilizadas, e incluso instrumentalizadas, por ciertas tendencias pedagógicas, por lo que conviene restituir su pensamiento a su intención original. El horizonte de sentido de Giner es el *humanismo*, en su sentido clásico. Giner asume la tradición clásica y la reformula con originalidad.

30.1. El nuevo método: *sentido de humanidad*.

En el ensayo *La juventud y el movimiento social* (1870) [251], analiza Giner la razón del fracaso de la revolución de septiembre de 1868. Como es sabido, la del sesenta fue una década de luchas idealistas; buena parte de la juventud española se lanzó a la calle con propuestas revolucionarias. Pero fracasó. ¿Qué es lo que falló? Según Giner, no logró resolver el "eterno problema" de la transformación social: el *intelectualismo,* o desfase entre pensamiento y realidad [252]. Este es el motivo que incita a Giner a replantear los referentes de identidad de la actividad educativa del intelectual.

[251] VII, 101-126. Cito en adelante como "*La juventud...*".
[252] Para Giner, este no sólo es el mal de la educación, sino el mal congénito del pensamiento occidental, como dirán también Unamuno y Ortega.

Giner era especialmente sensible a los ideales proclamados por el krausismo. De hecho, Sanz del Río, en 1857, veía en estos ideales y en el movimiento juvenil la esperanza de la regeneración social de España [253]. No obstante, su propia experiencia le hizo ser consciente del problema de los idealismos [254]. Los ideales, por sí mismos, no transformarán al hombre. La pura utopía no es el método adecuado para transformar al hombre, a no ser que exista *el esfuerzo de ajustamiento a la realidad*: documentación rigurosa, análisis crítico, escrupulosa objetividad. De este modo, de una visión sustantivamente krausista, pasará Giner a una visión propia y novedosa. Este giro ha sido definido como krausopositivismo [255]. Sin embargo, creo que el término es poco afortunado, porque lo que quiere Giner es superar tanto el "positivismo" como el "krausismo", tanto el cientificismo como el idealismo. El enfoque en que cuaja la visión de Giner está más allá de uno y de otro, y no es meramente la suma de ambos.

La intencionalidad de Giner es, en síntesis, un *nuevo modo de acceder al mundo* (método) regido por el *sentido de humanidad* [256]. El eje central del nuevo método es, pues, enfrentarse a la realidad con una *dirección* firme: lo que beneficia realmente al hombre. Es este principio rector (el sentido de humanidad) el que delimita el acceso a la realidad. Así, pues, el nuevo método no consiste sustancialmente en una "técnica", sino en una ciencia rigurosa. De este modo comprendemos que, aunque la psicología evolutiva será muy bien considerada por Giner a la hora de hacer sus planteamientos pedagógicos, no está proclamando un método científico absoluto e independiente de cualquier valor. Para Giner, el positivismo puro es tan negativo como el puro idealismo.

---

[253] Conviene señalar que el movimiento krausista no es un movimiento filosófico especulativo. Su intención última es la acción social; de hecho considera como mejor aportación de Kant la *Crítica de la razón práctica*, la voluntad, el apetito de acción. Aspira a ser una "potencia ética de la vida". El *Ideal de Humanidad* de Krause es contemporáneo de los apóstoles sociales: Fourier, Saint-Simon y Comte.

[254] Importa subrayar que Giner no rechaza la utopía, sino la pura utopía o "utopismo". Giner seguirá hablando en sus escritos de la necesidad de los ideales para la vida.

[255] Abellán califica como krausopositivismo a este giro del método de Giner: «la ciencia como producto del positivismo; y la libertad como ideal ético en cuanto producto más destacado del idealismo», Abellán, *Historia crítica*... V/I, 152.

[256] Sirva como expresión de esta nueva posición (método) de Giner ante el mundo, "frente a las cosas", el siguiente texto de una de las personalidades que tuvo contacto con la "realidad viva" (Giner). Nos referimos a Azorín: «¿Cómo nos colocaremos espiritualmente en el mundo, y cuál será nuestro primer movimiento para la acción? Ante las cosas, lo que se habrá de imponer, como actitud primera y fundamental es un gesto de atención y de examen. Abramos los ojos, examinemos; vayamos poco a poco, con escrupulosidad, viendo todos los aspectos del problema. No nos dejemos llevar de nuestro primer impulso ni corramos tras la primera apariencia. "Es cierto, en efecto, eso; pero..." "Parece así; mas sin embargo..." No es un escepticismo lo que se impone, (...) No; cuando escrupulosamente y con amor hayamos hecho nuestro examen; cuando hayamos considerado todos los aspectos y matices de las cosas, entonces resolvámonos, vayamos sin vacilaciones a la acción. Sin vacilaciones, pero con un alto sentido de humanidad.», en «Don Francisco Giner», *BILE* 40 (1916); texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 491.

Es más, Giner flirtea en sus años de juventud con el idealismo krausista porque el "marasmo de occidente" es causado precisamente por el positivismo.

La concepción "*científica*" del nuevo método de Giner queda delimitado por la reunión de dos características indisolubles: primero, posibilita el desciframiento del "mundo entorno", y, segundo, lo refiere a la búsqueda de lo realmente humano [257]. Encontramos, pues, en Giner las notas esenciales de los clásicos de la educación: a) el educador es un buscador de verdades y b) la investigación está referida a lo mejor para el hombre. De este modo, el educador es, para Giner, 1) un *espectador* que busca descifrar el "espíritu del tiempo" y, a la vez, b) cultiva el *arte de saber mirar*. En conclusión, el nuevo método de Giner es, sí, una síntesis de dos elementos dinámicos y de difícil conjunción: *libertad y ciencia*, pero englobados, –"superados", diría Hegel- en un *modo de estar* en el mundo (o talante) que origina un *carácter* intelectual.

Este carácter es el que define el significado de la profesionalidad docente y queda conceptualizado en el término *seriedad* [258]. Esto nos indica, en primer lugar, que la profesionalidad no es una cuestión de "uso instrumental de técnicas", sino de *ser persona*. Es decir, la profesionalidad consiste en un *modo de ser y de estar* en el mundo. De ahí la importancia que Giner da a la *formación de maestros*. En segundo lugar, la seriedad, como carácter intelectual definitorio de la profesionalidad del educador, engloba dos ideales: el ideal de "ciencia" y el de "libertad", y los "supera" gracias al *sentido de humanidad* [259]. La "profesionalidad" no reside, pues, ni en el puro tecnicismo ni en el puro idealismo. Estas dos clases de purismos encubren la realidad; las "técnicas" son medios, y están dislocadas sin una finalidad; a su vez, la libertad es el

---

[257] Recordemos que estas características son las que se dan también en la metodología o "nueva arte" que construye Luis Vives. De otro lado, esta será la idea central que recogerán Unamuno, Ortega y (a través de éste) Zubiri. Éstos coinciden en la necesidad de superar tanto idealismo como positivismo, porque incurren en el error del intelectualismo. Coinciden también en considerar este error como el "mal de occidente", y su lucha intelectual está caracterizada por encontrar un método que lo supere, y que se *ajuste a la realidad*. Este es también el propósito de la fenomenología de Husserl.

[258] De nuevo, es ilustrativo en este sentido el comentario de Azorín. «Pongamos la menor cantidad de "personalismo" en la exposición y difusión de nuestras ideas, o mejor dicho ese "personalismo", esa energía humana tan útil siempre, tan eficaz siempre, la forma que debe revestir es, en vez de la pasión y el ardor al uso, la escrupulosidad en la presentación, el cuidado del detalle, la simpatía y la comprensión respecto del adversario; la perseverancia, la indispensable perseverancia, la maravillosa perseverancia para proseguir sin desmayos, sin desaliento, en la tarea. Y dejemos que el mundo grite, que las pasiones se entrechoquen, que la maldad amenace nuestra obra. Nuestro gesto de comprensión lo abarcará todo y nuestra serenidad nos pondrá a cubierto de lamentables y mezquinas intervenciones...», en «Don Francisco Giner», *BILE* 40 (1916); texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 491.

[259] Así, pues, el "sentido de humanidad" de Giner viene a expresar lo mismo que el "sentido común" de Luis Vives.

valor que marca el peso real del mundo, pero necesita de un saber "científico" para ser alcanzada [260].

30.2. Convicción básica: jovialidad.

Hemos dicho que la profesionalidad educativa adquiere su sentido desde el *ser personal* del educador y, además, que reúne tanto el valor de la libertad como el rigor del saber científico. No obstante, todavía tenemos que desarrollar otra de las notas esenciales que da razón de ser a la profesionalidad: el "elemento básico" que es el que sirve de "argamasa" o eje de unión entre estas dos realidades tan difícil de equilibrar. Me refiero a la *convicción básica* que fundamenta el ser del educador: la confianza en el hombre. Este elemento es, a mi juicio, el que aleja a Giner tanto del idealismo como del positivismo y lo acerca definitivamente al clasicismo. Esta confianza básica es una característica que se repite en todos los referentes de la educación analizados, y lo que convierte a Giner en un clásico.

Por esta razón disiento de los intérpretes que hablan de un carácter *desesperanzado* de Giner ante el panorama oscuro de la historia de España. Aunque Giner ha experimentado el fracaso de la revolución social, como he dicho, de lo que se puede deducir incluso que pudo haber sufrido alguna especie de frustración personal –dado que en este tipo de crisis se ponen en juego las cuestiones últimas del sentido de la vida-, no obstante, Giner sigue esperando la posibilidad de regeneración social:

> «hay quien piensa que la enfermedad moral de nuestra juventud es incurable y que todos los *sursum corda* de los hombres de bien se estrellarán inútilmente contra la dura epidermis de los Alcibíades del día. ¡Blasfemo de Dios, quien tal dice, y de las inmortales tendencias de la naturaleza humana! Una edad que cree ya, por fortuna, en la redención del esclavo y en la rehabilitación del asesino no tiene derecho para desesperar de la juventud. Su hora ha llegado apenas, ¿y hemos de sentenciarla a irrevocable ignominia? » *La juventud...*, 125. [261]

[260] Hay que notar que distingo "técnica" y "ciencia". La ciencia, como he definido, es un saber riguroso, con carácter de universalidad, caracterizado por dos notas esenciales: 1) posibilidad de descifrar el mundo; y 2) sentido de humanidad. En cambio, la "técnica" es un saber de rango parcial y encubridor de realidad, porque carece, o bien de la capacidad para descifrar el "mundo", o bien de los verdaderos valores (sentido de humanidad).
[261] Con "los Alcibíades del día" se refiere Giner a los reformadores sociales que sólo esperan ocupar un puesto de poder. Son, pues, los "trepas" de siempre.

La confianza en las posibilidades de regeneración de las potencias humanas es lo que mantiene viva la posibilidad de crear una nueva generación de hombres libres [262], y, por tanto, de la esperanza. Por eso termina Giner su ensayo *La juventud y el movimiento social* con estas palabras de confianza y esperanza:

> «En medio de la amargura y ruina de tantas bellas esperanzas, confiemos –¡siquiera para poder vivir!- en que ésta [generación de jóvenes] no habrá también de frustrarse. Sólo una condición necesita cumplir la juventud, y la victoria es de la humanidad. Al lema del egoísmo presente, *prius faedari quam mori*, sustituya el de los hombres de honor: *prius mori quam faedari*.» *La juventud...*, 126. [263]

Aquí está la razón de la esperanza, y, con ello, la fuente del sentido de la vida. Este nuevo –y clásico- modo de enfrentarse al mundo genera un *sentimiento jovial* ante la vida. Por eso define Azorín a Giner con los siguientes términos:

> «La realidad no nos es favorable; no es propicia al progreso, a la justicia, a la tolerancia; pero nosotros, en vez de rechazarla rudamente, vamos a procurar modificarla, trasformarla. El trabajo será lento, pesado, arduo, pero perseveramos en él; no desmayaremos; *tenemos fe en el estudio, en la reflexión en el fervor con que se hagan las cosas*.» [264]
>
> «¡Amor a la vida, respecto a la vida! Aquí está toda la filosofía de este anciano [Giner].» [265].

---

[262] En su ensayo *La juventud y el movimiento social*, a la vez que critica el carácter español, el afán de medro personal, confía también en una nueva generación de jóvenes. Espera, en definitiva, que se elimine el mal de esta sociedad; espera «que asegure el bienestar de esta sociedad una generación más culta, más severa, más digna, más honrada.» *El espíritu...*, 43.

[263] Puede ser interesante un estudio que desarrolle la comparación de este planteamiento en Giner y en Dostoievsky. Existe una semejanza básica, tanto en la crítica a los movimientos sociales como en la afirmación de la confianza en el hombre como posibilidad de esperanza. De otro lado, y poniendo el acento ahora en la consideración de los movimientos juveniles, hay que advertir que Giner no es un iluso; no ve sólo maravillas en la generación de jóvenes. Es cierto que todos los pensadores, desde el XIX hasta hoy, que tienen una intención de regeneración social ve en los movimientos juveniles la raíz del cambio. Pero Giner no es un adulador, ni un manipulador de grupos. Conoce la naturaleza de la juventud:

1) *Ira sacra* contra la injusticia: «los mejores (jóvenes) presienten bien, sin comprenderlo, que no es su destino consolidar y explotar la injusticia, sino arrancarla de cuajo» (VII, 120).
2) Pero no tienen suficiente comprensión de la realidad, y van "al bulto", a la manifestación por la manifestación, sin observar, analizar y valorar.

Se enfrenta así Giner al *activismo* de los movimientos sociales. El movimiento crítico y destructivo son necesarios para echar abajo un régimen injusto; en esto, son envidiables las cualidades juveniles:

- rebeldía,
- coraje,
- ardor.

Pero la construcción necesita de cualidades de otra índole:

- visión clara,
- rectitud de propósitos,
- inteligencia creadora,
- perseverancia en la acción (cf. VII 110-111).

[264] Azorín: «Generaciones» (1931); texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 505. El subrayado es mío.

[265] Azorín: «Don Francisco Giner» en *BILE* 40 (1916); texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 490.

Así, pues, en Giner, el "respeto" a la vida no consiste en quedarse de brazos cruzados ante el mundo. A la esperanza le es inherente el trabajar en la dirección de lo esperado, lo que implica el compromiso por la vida; precisamente porque hay algo que esperar, hay mucho que-hacer. La alegría y el amor a la vida genera un nuevo modo de *acción* en la historia. Inspira de un modo lúcido y fulgurante la acción en el mundo. En concreto, el compromiso de Giner por la transformación social *real y efectiva* se manifiesta en la *creación de maestros*. Es decir, la acción –serena y confiada- más "justa" –al equilibrar tanto el conocimiento científico como el sentido de humanidad- es *formar a los "formadores de hombres"* [266]. Giner pone todo su empeño en la formación de "maestros nuevos", pues de ello depende la posibilidad de formar una nueva generación de hombres libres [267]. Es el mismo propósito de todos los clásicos analizados en este trabajo.

30.3. Notas esenciales de la formación de la identidad profesional.

Para Giner, hemos dicho, la profesionalidad se afinca en una convicción básica (confianza) y se manifiesta en un nuevo saber (sentido de humanidad). Esto nos indica que la profesionalidad no es una cuestión de técnicas, sino que depende de la *identidad* del educador. Por tanto, el objetivo que hay que cumplir a la hora de realizar la tarea de crear a los "creadores de hombres" es la formación de la *identidad*. En los estatutos de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) recoge Giner como notas esenciales de la identidad profesional: la vocación, el ejemplo moral, la investigación, y la capacitación pedagógica.

---

[266] En este sentido dice Giner: «por grandes que sean la corrupción y el atraso, hay siempre hombres y círculos enteros (una minoría, sin duda) que, por virtud de causas y circunstancias (...), se hallan en mejor situación y con mayores elementos que otros para servir a la mejora de una y otra esfera social.» *Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado*, 87-88.

[267] Dice en este sentido uno de los discípulos de Giner, en la introducción a una de sus obras: «La vida, la filosofía y la educación las enfocaba en una visión unitaria de una amplitud y de una eficacia a la vez ideal y práctica, incomparables. Ella y su elevado tono moral y el soplo de religiosidad –contagioso, como todo fervor- que le animaba es lo que hicieron de D. Francisco un forjador de caracteres, y más que un reformador, un formador de maestros que pudiera comenzar por hacer su reforma interior.», D.B. y S.: «Nota preliminar», en Giner, *Obras completas* XVII, página IX. «Esta –comenta Pijoán- era *la obra lenta, pero segura* que tenía apartado al Abuelo de las Academias y Parlamentos: ¡hacer hombres! Recordémoslo bien, que él no quería hacer una inteligencia o una aristocracia intelectual para transformar el país con reformas, ni un Port Royal español con jansenistas del siglo XIX, sino un grupito de hombres útiles, prácticos, activos, que dieran ejemplo de la vida moderna anticipándose sólo a la conversación de los demás», José Pijoán, *Mi don Francisco Giner,* Madrid, 1932, 60.

> Artículo 18º. «En el nombramiento de los profesores de la Institución se atenderá, en primer término, a su vocación, a la severidad y probidad de su conducta, y a sus dotes de investigadores y expositores.
>
> »Todo profesor podrá ser removido cuando perdiere alguna de estas esenciales condiciones.»

La primera condición esencial del profesional es la *rectitud moral*, que hemos desarrollado en la primera parte. Pero ahora hay que desarrollar otro aspecto de esta dimensión. La rectitud, como elemento de la *vocación* profesional, hace referencia a la *motivación* del educador. Pero una motivación que no es puramente sentimental. La vocación, para Giner, es la puesta en juego de todo el ser (del educador) para encarnar los ideales educativos en la realidad. Así, pues, se dan la mano los términos vocación (como compromiso educativo) e intencionalidad (como raíz última de la conciencia educativa). Por eso destaca como cualidad vocacional básica para el desempeño de esta profesión: *el dominio de sí* [268] o «*self-gobernment*» [269], o, en otros términos, «la educación de la voluntad» [270]. Es decir, el ser educador se gesta en la "querencia de" lo que le constituye como tal y, en consecuencia, lo refiere al cuidado de la formación propia. Con esto Giner está actualizando una característica elemental que los clásicos atribuyen al trabajo docente: la verdadera enseñanza empieza con la formación del propio maestro. Esta es la raíz de la verdadera reforma de la educación. Para Giner, las reformas verdaderas y duraderas son las de identidad, las que regeneran la conducta, y no las reformas "vía boletín oficial" [271]; el cambio real de la educación parte, no de los reglamentos, sino de «la libre acción individual, ética e interna del maestro» [272].

Así, pues, la necesidad de formación de la propia identidad, como elemento imprescindible de la profesionalidad educativa, refiere la cuestión al problema de la *investigación*. Pues bien, en su ensayo *Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado* (1887) [273], habla de dos laderas fundamentalmente que debe cubrir la formación; la primera hace referencia al educador en cuanto *hombre*, y la segunda en tanto *educador*. Vemos primero el ámbito que debe cubrir su formación en tanto que *hombre* [274]:

[268] Esto lo desarrolla en *La regularidad en el trabajo*, XII, 43-47.
[269] *La regularidad en el trabajo*, 46.
[270] *La regularidad en el trabajo*, 47.
[271] Esta idea la desarrolla en *El espíritu mecánico en la educación* (1887), XII, 77-80.
[272] *El espíritu mecánico en la educación*, 77-78.
[273] XII, 81-88.
[274] En este sentido, dice Giner: «Todo esto mira al *hombre*, al cultivo de su personalidad, no al *maestro*. Pero sin esta preparación general de nuestra juventud es inútil pensar en su preparación especial y profesional para el Magisterio.» *Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado*, 86.

1. Cultura enciclopédica.
2. Cultivo del pensamiento filosófico, para darle fuerza y vigor. [275]
3. Educación específica, según la vocación personal [276].
4. Cultivo de la esfera moral y afectiva: necesitan remedio los vicios del sentimiento, del carácter, del ánimo, de la voluntad, de las costumbres.
5. Cuidado del cuerpo, de la salud, de las fuerzas.

En cuanto a la formación necesaria como *maestros* [277], habla Giner de dos notas esenciales: primero, el estudio pedagógico, con *práctica* incesante y discusión sobre ella [278], y, segundo, la necesidad intrínseca de integrar la *investigación* dentro de su profesión. La razón *vital* de esta necesidad es la siguiente:

> «La comunicación del maestro con sus educandos, cualesquiera que sean la edad y cultura de éstos, no puede menos de estrechar el horizonte intelectual del primero, por la exigencia imprescindible de acomodar el grado de su pensamiento a otro menos desarrollado, aunque no sea más que en aquella esfera.» *Un peligro de toda enseñanza*, 101.

Y cuanto más íntima es la comunicación con el alumno (en virtud de la pedagogía socrática), mayor peligro.

> «En todos los órdenes de la educación se realiza esta ley; en la filosofía, en la arqueología, en la vida moral, en la formación del sentido estético, exactamente lo mismo que en los ejercicios y juegos corporales. En éstos, por ejemplo, jamás puede el maestro desplegar libremente sus fuerzas; sería inútil, si es que no perjudicial para sus alumnos, en interés de los cuales se ve siempre obligado a moderarlas y acortarlas, en vez de desenvolverlas progresivamente.» *Un peligro de toda educación*, 102.

La solución a este peligro:

> «que el maestro sea *a la vez maestro y discípulo*.» [279]

Giner concluye dos aplicaciones (o leyes de la conducta) del principio de la investigación, a cual más importante. La primera ley de la conducta tiene que ver más con el cultivo de la *vocación* que con la investigación:

---

[275] Especialmente teniendo en cuenta la fácil agilidad con que usa el pensamiento la juventud, fruto de una excesiva sobreestimación.
[276] Esta característica está expuesta en *Un peligro de toda enseñanza*, 107.
[277] Este aspecto lo desarrolla en *Un peligro de toda enseñanza* (1884), XII, 101-107.
[278] *Un peligro de toda enseñanza*, 107.
[279] *Un peligro de toda educación*, 103. Continúa la cita: «Y discípulo puede serlo en dos sentidos: de las cosas mismas, investigando por sí; de otros hombres, manteniendo constante comunicación con los de más elevado espíritu que le sea dado alcanzar, y recibiendo de ellos enseñanza, ya directa y personalmente, ya por medio de lectura: camino este más lento, sosegado, profundo; mientras que el otro lo es para despertar con mayor relieve, integridad y calor las potencias todas de la vida, aunque, por lo mismo, de un modo más superficial tal vez y pasajero.» *Un peligro de la educación*, 103.

> «1ª. El maestro –de párvulos, de niños, de jóvenes, de adultos, hasta de científicos y hombres ya experimentados- procure buscar para el desenvolvimiento personal de su espíritu una esfera siempre superior, no ya a la que por razón de sus funciones cultiva en relación con sus alumnos, sino a la más alta que puede hallar dentro de sí cada vez; esforzándose sin tregua por conquistar, uno tras otro grado, la mayor plenitud posible de su vida. Y este movimiento ascensional, este progreso (merced a nuestra finitud, interminable), jamás lo reduzca al pensamiento y la ciencia, sino que ha de extenderlo igualmente a todas las energías de su ser: espíritu moral, amor a lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales..., régimen entero de vida; y ante todo, a lo que pudiera apellidarse el sentido ideal de ésta, sobre el tono de la vulgaridad, que no piensa, ni gusta, ni pretende, sino lo que se compadece cada vez con su estado, en cuya limitación se complace. De otra suerte, si él no se afana por elevar más y más su nivel; se descansa satisfecho en cualquiera de sus grados, por eminente que sea; si no compensa, por decirlo así, con nuevas fuerzas las que va gastando de hora en hora, decaerá de hora en hora también, no sólo como hombre, sino aun en el desempeño de su propia función, cuya vitalidad orgánica perece bien pronto a manos de un rutinario mecanismo.» *Un peligro de toda educación*, 103-104.

Es importante caer en la cuenta de que Giner no plantea la formación como un "estar al día sólo en cuestiones pedagógicas". Giner lo plantea en un sentido mucho más básico: se necesita la investigación para mantener la vocación de maestro [280]. La segunda ley tiene que ver más con el cultivo de la *investigación* que con el cuidado de la vocación.

> «2ª. Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines necesita asegurar, ante todo, a sus maestros las mayores facilidades posibles, no ya para sostener, sino para elevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc. Por ejemplo: pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estudios científicos es tan absurdo empeño cuanto que los progresos en este orden son el primero y más fundamental origen de todos los de aquél, que cae en la más rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores.» *Un peligro de toda educación*, 104-105.

Así, pues, la investigación es una faceta esencial de la profesión educativa, y las dos leyes de la investigación son: cuidado de la *vocación* y cultivo de la *ciencia*, leyes que han inspirado la I.L.E. La formación de la identidad profesional es entendida por Giner como *espíritu de libre investigación personal del profesor*; la ciencia «es tan

---

[280] Ver también *Maestros y catedráticos* (1884), XII, 89-99. En este sentido dice: «¿halla hoy a su alcance (el maestro) todos los medios que debieran desenvolver, fortificar, y sostener su vocación?» *Ib.,* 90.

esencial, que si no se procurase despertar en nuestros nuevos colegas el espíritu de libre investigación personal, nada podría lograrse.» [281]. Por eso la I.L.E. manda a sus profesores a estudiar el extranjero, a Congresos, a visitar escuelas, hacer estudios en cátedras,... [282]

30.4. Unidad del sistema educativo.

Hemos expuesto el planteamiento epistemológico, la convicción básica y las condiciones esenciales de la profesionalidad. No obstante, la teoría de la profesionalidad del educador no se agota en estos elementos. El objetivo último de Giner, no lo olvidemos, es la transformación social. Así, pues, elemento inherente a la profesionalidad es la *estrategia* de la reforma. En Giner la estrategia tiene dos características esenciales que dan forma al sistema educativo: la “unidad” y la “autonomía”. Analizamos en este apartado la primera.

Durante su destierro en Cádiz, y ligado a la gestación de la I.L.E., Giner empieza a concebir el proceso de la enseñanza como una *unidad de niveles*, como un proceso unitario que arranca y acaba en el respeto a la naturaleza humana. Pero, claro está, esta idea no surge de una vez, sino del conflicto con otras cosmovisiones. Básicamente, se encuentra Giner con la experiencia del movimiento krausista que, en su pretensión de ser una potencia ética de la vida, se consideraba élite intelectual y tendía a los niveles superiores de la formación. En su propósito de transformación social desde sus raíces morales, el movimiento krausista adopta la estrategia de la inmersión en el sector educativo de la sociedad, fundamentalmente en sus *niveles superiores*. No obstante, el fracaso del idealismo intelectualista del krausismo lleva a Giner a rechazar, no sólo su método, como hemos visto, sino también su estrategia educativa.

Ahora bien, toda reordenación de los horizontes comprensivos necesita de un “eje referencial de sentido” que sirve de “norte” para reestructurar la nueva perspectiva. En el caso de Giner, es el *humanismo clásico*. En concreto, es el *vitalismo* clasicista el

---

[281] *Un peligro de toda enseñanza*, 106. «La lucha, tenaz y perseverante –dice Azorín-, ha de ser, no de hombre a hombre, no de pueblo a pueblo, sino con la Naturaleza, para domeñarla y arrancarla sus secretos. (...) Hoy, la “gloria”, es la ciencia. Y todavía esa palabra “gloria” tiene algo de enfático, de rimbombante, de oficial, que repugna a una sensibilidad moderna. Repugna aplicada a un Pasteur, a un Giner, a un Flaubert, a hombres que, cada cual en su esfera, han trabajado en el silencio, lejos del tráfago mundano, callados...» Azorín: «Las obras de Giner» (1916); texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 498.

[282] Cf. *Un peligro de toda enseñanza*, 106-107.

que le lleva a comprender que la transformación del hombre no se lleva a cabo sólo desde los niveles superiores de la enseñanza, ni atendiendo sólo a su dimensión racional, sino entendiendo al hombre como un todo, y ese todo dinamizado por el *impulso de vida* [283]. La naturaleza humana es explosión de vida, rebosa vida por doquier; tal es la convicción central de Darwin, maestro honorario de la I.L.E.

El *vitalismo*, pues, es el motor que le lleva a evolucionar en su idea sobre el sistema educativo. Esta evolución se refleja incluso en la trayectoria de la I.L.E.: en un principio aspira a educar a la juventud, dirigiendo su acción a los niveles universitarios; posteriormente, y buscando el latir primigenio de la naturaleza en el hombre, antes de que la sociedad lo eche a perder, progresa hacia la educación de los niños [284]. Así, pues, para Giner, la educación es un todo unitario, que comienza en la infancia, y el sistema educativo debe estructurarse según este fin. Sólo así, en su unidad, es posible la dinamización de las potencialidades de la naturaleza humana. De este modo, cuando Giner es repuesto en su cátedra de la universidad (por el ministro Albareda, gobernando Sagasta, en 1881), sigue desempeñando su función, pero con la íntima convicción de que lo que allí está haciendo carece de trascendencia. Había que cultivar desde abajo, desde la juventud; desde la niñez. Por eso, en su origen, la I.L.E. aspiraba a la reforma de los estudios universitarios, y fue descendiendo a niveles inferiores.

La resultante, pues, del nuevo horizonte de sentido es una concepción educativa integral: el hombre es un “centro de actividades” en el que convergen distintas dimensiones de la realidad: racional, sentimental, estética, social, productiva, etc., y todas estas dimensiones deben ser desarrolladas en un proyecto educativo unitario. El sistema unitario de educación responde a la formación integral del hombre. En el fondo, late una convicción filosófico: la perfectibilidad de todas las dimensiones del hombre sólo existe en un régimen de libertad y de disfrute del descubrimiento de la naturaleza

---

[283] En este sentido dice Giner: «Precisamente, el defecto característico de nuestra juventud actual, como de todas las razas degeneradas y empobrecidas (...) es la anemia, la falta de vigor, la apatía, y así, lo que más necesitan (...) es mayor intensidad de vida, mayor actividad para todo, en espíritu y cuerpo: trabajar más, sentir más, pensar más, querer más, jugar más, dormir más, comer más, lavarse más, divertirse más; poner un mayor peso en cada platillo de la balanza.» *Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado*, 83.

[284] Este planteamiento es similar al de Rousseau: es la sociedad la que pierde al hombre, y hay que buscar un lugar no contaminado por los prejuicios sociales (el “hombre originario”), y educar al hombre según sus principios. Y ligado a esta idea, la convicción de que hay que empezar a formar al hombre desde niño para no echar a perder sus “dotes naturales”. En la terminología de Giner, el mal de la juventud tiene su raíz en la mala educación de la “generación precedente”. «Mas culpe del rigor de su suerte (se refiere a los vicios de la juventud), no a la naturaleza humana, cómoda excusa contra toda tentativa de reforma, sino precisamente a la pusilanimidad de sus predecesores.» *La juventud*..., 122.

[285]. Esta perspectiva antropológica es debida, además de Rousseau, a Pestalozzi, Fröbel y Montesino [286].

Así, pues, el sistema educativo debe estructurarse en orden al fin de la educación: *cuidar del desarrollo de las potencialidades que germinan en el hombre*. Es esta misión fundamental la que constituye la tarea del educador, y la que hace entender la enseñanza como un todo, la formación integral como un proceso único de varias etapas.

30.5. Autonomía del sistema educativo: defensa de la libertad de cátedra.

La segunda característica esencial de la estrategia, como elemento inherente a la profesionalidad, que da forma al sistema educativo, es la "autonomía" del educador frente a la injerencia política.

---

[285] En uno de sus ensayos de 1889, «Campos escolares» (XII, 193-236), donde habla del *campo* como el mejor medio para desarrollar la educación de los niños, recoge, en mi opinión, los parámetros de la educación griega. Dice Giner: «el niño del campo es el más hermoso niño del mundo, el más acabado tipo de su edad, cuya robustez, espontaneidad y alegría envidia la madre de los grandes centros para sus pobres hijos, anémico aborto de una civilización enferma, a un tiempo encogidos y desvergonzados, macilentos, entristecidos y precoces.» 202. La primacía del campo sobre los medios urbanos es característica del movimiento pedagógico inspirados en Rousseau. Lo importante es darse cuenta que la razón última de esta elección no es externa ni superficial; es decir, no es la tranquilidad ni la amplitud de espacio. La razón última es que el contacto con la naturaleza, con un medio no contaminado por la acción del hombre, dinamiza las potencialidades de la naturaleza humana. Es, por así decir, el medio "natural" del hombre. Sólo en el contacto con la naturaleza se produce una formación integral y real del hombre: formación de un cuerpo sano y de un alma libre. Y la acción genuina del niño en su medio natural es el *juego*, otra característica clásica: «Los niños que no juegan, o, hablando con más propiedad (pues esto sería imposible), juegan poco y de una manera sedentaria, tienen también una escasa personalidad, porque no se ha procurado excitar el libre desplegamiento de sus fuerzas psicofísicas en esa esfera donde la fantasía, soberana potencia directriz, halla alimento sano, en vez de entregarse a contemplaciones románticas, acentuándose con ella la individualidad, el vigor varonil, la animación, la alegría, el bien del cuerpo y el del alma, gravemente comprometidos en los niños llamados *juiciosos*; es decir, quietos, serios y taciturnos, y excusado es decir, que todo esto sólo puede tener lugar al aire libre.» *Campos escolares*, 210. Dice más adelante: «la decadencia de los juegos (...) arrastra a los hombres al café, a la taberna, al garito y otros diversiones más o menos malsanas» *Campos escolares*, 216. Importa recordar que esta primacía del campo sobre la ciudad no es una llamada a la retirada de la "vida social" del hombre; no es el monasterio ni el desierto el destino de la educación. Lo que plantea simplemente Giner es que la reforma radical del hombre ha de ir dirigida a sacar a la luz esa naturaleza originaria que somos; y que la naturaleza menos contaminada por el hombre es el niño; y que el mejor medio es el campo.

[286] Pablo Montesino (1781-1849) «es el precedente de todas las reformas que se han hecho en España en materia de enseñanza.». Su trabajo está insuficientemente estudiado. Seguidor de Rousseau, Montesquieu y Pestalozzi, y autor de *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840). Joaquín Sama le dedicó la conferencia: «Don Pablo Montesino. La Instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior», BILE, 31 marzo 1888; y el libro *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, 1888. (Abellán, *Historia crítica...* V/I, 157-158, en nota nº 23).

El convencimiento fundamental de Giner en este asunto es que la regeneración de España no viene de la "España oficial", sino de la sociedad. Desde 1870 Giner distingue entre *Estado* y *sociedad*, y busca la salvación del pueblo español desde el fortalecimiento de la sociedad [287]. La idea central es que la transformación lenta de los pueblos es lo que constituye la verdadera y duradera reforma social. El cambio verdadero de la sociedad no pende de las fuerzas políticas sino de «las fuerzas intelectuales y morales de que (...) pende *todo*» [288]. Por eso es normal que Giner muestre su más enconada crítica contra el Estado en lo referente a la "reforma educativa". La primera condición para que el sistema educativo no esté a merced del sistema político de turno es conquistar la autonomía social. Así, pues, el objetivo principal es emancipar la enseñanza de la tutela estatal, especialmente teniendo en cuenta que la enseñanza ha sido el "paciente" preferido de los gobiernos. En Giner, la defensa de la autonomía del sistema educativo frente a la intervención política se plasma en la *defensa de la libertad de educación*.

Pero no se trata de una mera convicción teórica, sino el motor de su actividad social. Estas ideas llevan a Giner a tener continuos enfrentamientos contra el Estado, y a estar continuamente perseguido. Es importante para este asunto hacer un poco de "memoria histórica". Desde que comienza su vida activa, Giner se compromete a favor de la libertad, como condición inexcusable para el crecimiento de la cultura. Desde que entra en la universidad (en 1866, ganando la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid) se ve envuelto en la "primera cuestión universitaria" (1865-1868) [289]. En esta cuestión está en juego la libertad de cátedra frente al control del gobierno [290]. El principal encausado es Sanz del Río, su maestro. Giner se solidariza con

---

[287] Lo que constituye al pueblo de España es algo previo al Estado. La sociedad es «un cuerpo vivo», «la quintaesencia de lo histórico», XVI, 120-121. Nuestro Unamuno desentrañará los entresijos de este problema en el concepto "intrahistoria". Quizá por la primacía de lo social frente a lo estatal, como característica del talante español, Hegel no generó mucha inspiración en los movimientos revolucionarios de la segunda mitad del XIX en España.

[288] XVI, 84.

[289] Según A. Capitán (*Historia de la educación en España*, 113ss), en el ámbito de la política educativa el período de la historia de España que abarca del 1857 (fecha de publicación de la "Ley Moyano") y el 1881 (cuando se cierra la "segunda cuestión universitaria" por obra del ministro Albareda) está polarizado por la cuestión de la *libertad de enseñanza*. Y distingue las siguientes etapas en este período histórico:

1) De 1858 a 1868: cuestionamiento de la libertad de cátedra. Necesidad de reforma de los estudios.
2) De 1868 a 1874: "sexenio revolucionario".
3) De 1874 a 1881: Nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza.

[290] La *primera "cuestión universitaria"* se inicia con una Real Orden (de 27 de octubre de 1864) del Ministro Antonio Alcalá Galiano, para el curso 1864/65, por la que se agudiza el control del Gobierno sobre la Universidad, o, en otros términos, del poder sobre el pensamiento. En la circular del ministro Alcalá se glosa el artículo 170 de la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857)

él y es separado de su cátedra. Tras el triunfo de la *revolución septembrina*, de 1868, se repuso a los profesores expulsados en sus cátedras.

El sexenio siguiente (período 1868/74) da un respiro a la lucha entre profesores y políticos. La "libertad de enseñanza" se erige como un derecho inalienable [291], pero no se plasma en una reforma educativa de importancia [292]. El Gobierno-Regencia presidido por Cánovas del Castillo (enero de 1875) pone término a los esfuerzos renovadores del krausismo. Siendo Ministro de Fomento el Marqués de Orovio, el ejercicio de la libertad académica es restringido gravemente (Real Decreto de 26 febrero 1875 y Circular adjunta). Estalla así la *segunda cuestión universitaria*. El profesorado (Giner de los Ríos, Salmerón, Azcárate, González Serrano, Méndez Caballero y otros) levanta la voz contra el gobierno de Cánovas. Aunque Giner de los Ríos se convierte en el principal defensor de la libertad de cátedra, la "cuestión universitaria" afectó a un número muy elevado de profesores [293]. Los principales encausados (Giner, Salmerón y Azcárate) fueron separados de cátedra, y suspendidos de empleo y sueldo, hasta que el ministro de Fomento Albareda deroga la orden en 1881.

En 1875, separado de cátedra y recluido en el castillo de Santa Catalina de Cádiz, su andadura en defensa una enseñanza libre e independiente, y en pro de la libertad de cátedra del profesor, toma otra senda. En este período de "expulsión" de la enseñanza oficial, se gesta la I.L.E. Los profesores expulsados se niegan a que la

---

sobre los deberes del profesor: «Ningún Profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, o de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública, en el cual se declare que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al Profesorado». Cita tomada de A. Capitán, *Historia*..., 162.

[291] Así lo proclama el krausista Fernando de Castro en el «Discurso» de apertura del curso 1868/69 de la Universidad Central: «La libertad de la ciencia y de la razón, que no es, como se pretende, la indisciplinada anarquía de una disipación intelectual, en ninguna parte más propagada que en pueblos ignorantes e incultos, sino el único eficaz remedio de ésta, como de todas las enfermedades del pensamiento humano: la inviolabilidad del profesorado público, sin la cual, mísero juguete de las mudanzas políticas, ha de optar entre el suicidio intelectual o moral, entre la mentira o la deshonra...». Texto tomado de A. Capitán, *Historia*..., 171.

[292] El 11 de febrero de 1873 se proclama la I República. Tras la presidencia de Estanislao Figueras, se inicia la presidencia de Pi y Margall (11 junio 1873) hablando de la necesidad de reformar la enseñanza; varios Decretos se dirigen a reformar la Universidad y el Bachillerato. En su Discurso programático del 13 de junio dice: «Otra de las reformas que necesitamos con urgencia es la de la enseñanza. En las anteriores Cortes ya los republicanos quisimos establecer la enseñanza gratuita y obligatoria. Encontramos graves dificultades, porque se nos decía que no se puede obligar a un padre a que enseñe a sus hijos. ¡Vano sofisma que es bien fácil destruir! ¿Pues qué, todas las leyes del mundo no obligan a los padres a que alimenten a sus hijos? Las leyes imponen esta obligación a los padres y a los abuelos, y cuando éstos faltan, la imponen a las madres. Como se puede obligar a los padres a que alimenten a los hijos, se les puede obligar a que les den enseñanza. El hombre ¿se alimenta acaso sólo de pan? ¿no necesita del alimento material, del intelectual y del moral, atendida su triple naturaleza? Estamos decididos a hacer todo lo posible para establecer la enseñanza gratuita y obligatoria.» (cita tomada de A. Capitán, *Historia*..., 173-174).

[293] Cf. Abellán, *Historia crítica... V/I*, 150.

"enseñanza oficial" sea "la única enseñanza", y nace el proyecto de una institución de "enseñanza privada". Primero barajaron la posibilidad de crear una Universidad en Gibraltar; después una Escuela de Derecho en Madrid; y más tarde en una institución de Enseñanza Secundaria [294]. Los *Estatutos* se firman el 10 de marzo de 1876, y se aprueban el 31 mayo del mismo año; el 16 agosto de ese año se autorizan, y el 29 de octubre abre sus puertas la I.L.E., símbolo espiritual de su tiempo, y referencia clave de la cultura española durante más de medio siglo.

El alma de este proyecto educativo es Giner de los Ríos. Convencido de que la "educación oficial" de la España del momento estaba imposibilitada para "formar hombres", se embarca en la creación de una "institución privada", con la fuerte convicción de que sólo existe enseñanza si se respeta *la libertad de enseñanza y la conciencia del profesor* [295]. Este es la convicción profunda que mueve a Giner de los Ríos y que se manifiesta en el artículo 15º de los estatutos de la I.L.E.

> «La I.L.E. es completamente ajena a todo espíritu de interés de comunión religiosa, escuela filosófico o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.»

Desde sus comienzos, la I.L.E. hace efectivo el ideal de la pluralidad y el rechazo del sectarismo como nota esencial del talante filosófico. En la primera Junta de Accionistas, la I.L.E. reúne tanto a republicanos, como a los descontentos del conservadurismo canovista, banqueros, militares, y no sólo a intelectuales del krausismo. Hace realidad desde un principio el artículo 15 de sus Estatutos: *Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que no sea la de la conciencia.*

---

[294] Según Abellán Abellán, *Histórica crítica... V/I*, 151), la opinión de Giner es decisiva, y se decanta por el proyecto de los krausistas belgas (Universidad Libre de Bruselas), donde enseñaba G. Tiberghein. El hermano de Giner, Hermenegildo, había traducido la obra de Tiberghein, *Enseignement et Philosophie*, que aparece en castellano con el título *La enseñanza obligatoria* (Madrid, Librería de Anllo y Rodríguez, 1874). Y el propio Giner se expresa en términos similares en su ensayo «La juventud y el movimiento social» (*Obras completas VII*; también *Ensayos*, Alianza Ed., 1969).

[295] Para Azorín, todo el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, y, por tanto, de Giner, se sintetiza en el artículo 15 de sus estatutos: «la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.», en Azorín: «Pedagogía española», *La Prensa*, Buenos Aires, 1930; texto recogido por Laureano Robles: «Azorín y Giner de los Ríos», *Historia de la educación*, 16 (1997), 500.

30.6. Construcción de un "cuerpo profesional docente *autónomo*".

Hay una tercera característica de la estrategia que se deriva, a mi juicio, de la anterior y que arroja otra idea para la reforma del sistema educativo. La defensa de la libertad de cátedra exige la creación de un "cuerpo profesional docente autónomo".

Giner sostiene que la intervención del Estado ha de ser meramente administrativa, y sólo para defender las condiciones básicas de la igualdad de oportunidades educativas. Es consciente de que, si se elimina por completo la intervención del Estado, y la enseñanza cae en manos privadas, la enseñanza religiosa dominante monopolizaría la enseñanza. Por esto, plantea que la intervención debe ser meramente administrativa. Sin embargo, es tajante a la hora de afirmar que son los propios profesores los que dan forma y sustancia a la enseñanza, los que defienden la finalidad de la educación. La administración se encarga de velar por unos mínimos legales, los establecidos por el sistema político, pero quienes deben decir lo que es la educación no son los políticos, sino los educadores.

> «Qué pedir al Estado –dice Giner en 1902- o, para hablar con propiedad, al Gobierno? Sin duda, y ante todo, lo que Diógenes a Alejandro: que no nos quite el sol. Es menester que la universidad se acostumbre a la idea de que, de día en día, los tiempos le recomiendan que busque su centro de gravedad en sí misma, su auxilio en la sociedad, y pida al Estado menos cada vez» (II 139).

Aunque Giner lo dice expresamente de la Universidad, hay que extenderlo, en mi opinión, a todo el sistema educativo. En primer lugar, porque plantea la unidad del sistema educativo, como hemos visto. Y, en segundo lugar, porque está hablando de la defensa de "lo educativo", que compete a todo el sistema de la educación; en todo este sistema, la administración es un medio; los principales defensores de la finalidad educativa debe ser "el cuerpo docente". En tercer lugar, hemos visto la importancia que Giner atribuye a la formación del profesorado: la investigación constituye una nota esencial de su profesión, porque, delimitando los verdaderos valores humanos, es la base de la transformación verdadera del sistema educativo.

7. Conclusiones.

1. El fin de la educación sigue siendo la formación de hombres libres, construir una generación de hombres libres.
2. El sentido propio de la profesionalidad del educador es el "sentido de humanidad", que implica:
    2.1. *Confianza* en el hombre (como convicción básica).
    2.2. *Alegría* ante el mundo (como talante intelectual).
    2.3. *Seriedad* ante la realidad (como carácter intelectual).
    2.4. *Compromiso por la transformación social* (como opción moral básica).
3. El falso sentido de la profesional es el *intelectualismo*, y se manifiesta, de un lado, en el utopismo y en el activismo social, y, de otro, en el positivismo y en los saberes "técnicos" (sea sociológico o psicológico).
4. La *investigación es esencial a toda actividad docente* y necesaria para que la educación no caiga en poder de la demagogia y esté en manos de la fuerza crítica y creadora.
5. Y, además, la *comunidad de investigación* educativa debe ser *interna* al cuerpo profesional docente. Los propios educadores deben convertirse en "comunidad investigadora" y ser los defensores ante los discursos demagógicos.
6. El cuerpo profesional docente debe ser *autónomo*, para salvaguardar "lo educativo" de cualquier tipo de injerencia política. La intervención política ha de ser meramente administrativa.
7. La defensa de la libertad de cátedra implicaría la creación de un "cuerpo profesional".
8. Existe una unidad esencial en el sistema educativo, y un mismo fin. Por tanto, no tiene razón de ser la división de la enseñanza en cuerpos superiores e inferiores.

Capítulo 31

PARÁMETROS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DEL EDUCADOR

Introducción

En este capítulo intentamos reconstruir la "profesionalidad" docente, articulando los referentes de identidad que la constituyen. Antes hemos tenido que plantear el estado de la cuestión (primer capítulo de esta parte), y volver a los grandes representantes del pensamiento educativo (del capítulo dos al sexto). Pues bien, ahora hay que poner en claro aquello que constituye la identidad propia de la profesionalidad educativa, criticando los discursos que la encubren, con el objeto de plantear los parámetros necesarios para su reconstrucción.

31.1. Síntesis de las conclusiones de los pensadores "de referencia".

Primero sintetizo las conclusiones de los grandes referentes de la educación analizados:

1. La condición de posibilidad para que la educación sea realmente "educativa" –es decir, para que produzca *formación*- es la existencia de *verdaderos educadores*. Este problema hace depender la verdadera reforma de la educación de la *profesionalidad* del educador.

2. La profesionalidad tiene una meta (fin o "bien interno") que le da sentido: la *referencia* a un saber "sobre lo humano" (valores verdaderos, sentido de humanidad, libertad, "hombre auténtico", "hombre originario", etc.).
    2.1. El conocimiento de lo que realmente beneficia al hombre es el *saber* que constituye la profesionalidad. El educador sabe-formar, es decir, sabe lo que *mejora y beneficia* (= forma; la forma-ideal del alma es *aquello* que da *orden* al alma y, por tanto, rige la enseñanza).
    2.2. Este saber delimita la verdadera profesionalidad (formación) de la falsa (adulación).
    2.3. No es el saber "técnico" el que le da sentido, sino la referencia a un "modo mejor de vida". La razón de ser del educador no es, en primera instancia, *cómo* se enseña (técnicas), sino *qué* se enseña. Una vez que sabemos lo que "mejora" al hombre hay que buscar los medios para transmitirlo, pero los medios carecen de sentido sin el contenido.

3. El *sentido de humanidad*, como definición de la profesionalidad del educador, implica:
    3.1. *Esclarecimiento* de los verdaderos valores de la vida.
    3.2. *Confianza* en el hombre como convicción básica.
    3.3. *Alegría* ante el mundo como talante intelectual.
    3.4. *Seriedad* ante la realidad como carácter intelectual.
    3.5. *Compromiso por la transformación social* como opción moral básica.

4. Los ejes de sentido que definen la *profesionalidad* del educador son:
    4.1. Referencia a la realidad. El educador está referido a la realidad, es responsable de ella. No está referido a técnicas de aprendizaje, o a sistemas organizativos de funcionamiento. Su última referencia es la realidad educativa y los problemas que la llenan.
    4.2. Inmersión en la *práctica* e investigación (estudio). La investigación es la condición de posibilidad del trabajo docente. Sin investigación no existe verdadera docencia. Lo que no quiere decir que lo único

que hace a un educador es la investigación, pero sí que sin ella no existe actividad docente verdadera.

4.3. "Vuelta" a las *fuentes*, a los grandes referentes de la historia de la educación.

4.4. Actualización, renacimiento.

4.5. Por tanto, la "buena voluntad" (entendida como "buena intención" para solucionar los problemas) es insuficiente, a no ser que venga acompañada de los anteriores ejes. No es suficiente la "buena intención" para resolver los problemas de la realidad educativa.

5. La educación se pervierte cuando se corrompe la profesionalidad, es decir, cuando se *pierde el sentido de humanidad* (o "sentido común"). Y esto sucede cuando se da lo siguiente:

5.1. No existe un "saber riguroso" y todas las opiniones valen lo mismo. *Tecnicismo*.

5.2. Adaptación a los valores vigentes. *Demagogia*.

5.3. Desorientación en torno a los valores que deben regir la sociedad. *Olvido del "sentido vital" de la cultura*.

5.4. Adaptación a intereses particulares. "*Intelectual orgánico*".

5.5. Estos peligros se resumen en el *intelectualismo*, e incluye dos posturas extremas: idealismo y positivismo.

6. A la defensa y *reconstrucción* de la profesionalidad le es inherente las siguientes características:

6.1. Creación de un *cuerpo profesional* docente como condición imprescindible para defender "lo educativo", lo que, a su vez, implica:

6.1.1. Defensa de la *libertad de cátedra*.

6.1.2. Defensa de la *independencia* del sector educativo respecto del otros sectores sociales, especialmente el político.

6.1.3. Defensa de la *autonomía* de "lo educativo" frente a los discursos demagógicos.

6.2. Defensa de las *condiciones esenciales* de la profesionalidad educativa, mediante:

6.2.1. Creación de una “comunidad de investigación educativa” *interna* al cuerpo profesional docente.

6.2.2. *Formación* y *selección* del profesorado por parte del propio cuerpo profesional.

6.3. Lo que implica la reestructuración del sistema educativo siguiendo estos ejes:

6.3.1. Unidad del sistema.

6.3.2. Reestructuración del sistema de promoción.

31.2. *Problematicidad* de la profesionalidad.

Todos los pensadores analizados coinciden en que una cuestión ineludible de la profesionalidad del educador es la defensa contra las *ideologías* o discursos que encubren la verdadera naturaleza de la profesión docente.

Los autores referentes de la historia de la educación –analizados en este trabajo- mantienen la afirmación de que el demagogo o adulador posee un “falso” saber profesional. Pero la índole de esa “falsedad” es precisamente la *apariencia* y, no olvidemos, *apariencia de verdad*. Es decir, su actividad educativa “aparece” como verdadera pero, en esencia, no es realmente educativa. Esto es central para el tema que nos ocupa: la identidad del educador, porque nos debe llevar a *dudar* de todo lo que “se presenta como” condiciones profesionales de la educación. En síntesis, esta cuestión nos lleva a concebir la naturaleza de la profesionalidad educativa como esencialmente *problemática*.

Pero lo que, en esa problematicidad, es problema no es el objeto de la educación, sino el *sujeto* mismo que ejerce la profesionalidad, es decir: la identidad. Y es que el peligro constante de la profesionalidad es la *adaptación* a las modas intelectuales al uso. La *demagogia* constituye un problema eterno en la historia de la educación. De este modo, las “falsas” condiciones profesionales se presentan con “ropajes de verdad”; la doctrina falsa se presenta con apariencia de verdadera y defensora de nobles ideales. Esto es lo que convierte en *problemática* la cuestión.

La condición esencialmente problemática de la profesionalidad plantea, pues, la necesidad de revisar la propia *identidad*, para que no caiga en el olvido ni se pervierta. En consecuencia, la reconstrucción de la identidad profesional exige siempre el *cuidado*

de los ejes de sentido que la articulan verdaderamente. De modo que al educador le compete la aclaración de los referentes de sentido de su identidad, y, a la vez, la defensa y el cuidado de la profesionalidad ante las falsas doctrinas y los falsos representantes. En otras palabras, el ejercicio docente implica la lucha contra *la ideología*.

En este sentido, ¿qué "identidad" es la que constituye la profesionalidad docente en la actualidad? La doctrina que debemos someter a revisión para salvaguardar la recta profesionalidad es la referente al principio de *colaboración*, pues es el que inspira nuestra política de reforma educativa y las líneas de investigación, como vimos –en el primer capítulo de esta tercera parte-. De hecho, hoy la *cultura de la colaboración* es un término sagrado, que no admite crítica. Negarlo implica necesariamente ir contra el principio básico de innovación educativa. No obstante, cuando las palabras adquieren el rango de dogmas intocables es indicio suficiente para someterlas a revisión. ¿Qué *supone*, pues, la cultura de la colaboración?

31.3. ¿Cultura de la colaboración o legitimación del control administrativo?

Así, pues, sometemos a revisión la *cultura de la colaboración*, confrontándola con el horizonte de sentido que nos aportan los grandes pedagogos de la educación.

De entrada, hay que dejar constancia de que la ideológica del contexto político español no es original, sino que reproduce la tendencia predominante en las políticas de reforma educativa de los países occidentales [296]. Y es que, ante la pérdida de legitimidad por la ineficacia de sus propuestas, la administración de los Estados se ha visto obligada a asumir una nueva *estrategia de reforma educativa*. Han tenido que aceptar que las reformas serán efectivas si se implica al profesor en el proceso de enseñanza, es decir, si el propio educador siente el proyecto educativo como propio. Por eso nuestro sistema legislativo plantea, en primer lugar, la "descentralización" curricular, interpretada como la "devolución" al profesorado y a los centros la responsabilidad de la educación [297]. En segundo lugar, parte de la idea de que la enseñanza se debe adaptar a las diversas circunstancias sociales y culturales del alumno al que se dirige; el currículum se ha

---

[296] Sobre este tema, Habermas, *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
[297] J. Gimeno: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», *Signos*, 13, 4-21.

transformado, del currículum igual para todos, al currículum para la diversidad, adaptable a una población con características y necesidades diferentes [298]. De este modo, y en tercer lugar, establece la autonomía de los centros, para adaptar los objetivos educativos.

Pues bien, el lenguaje de la colaboración en un "proyecto compartido" esconde una imposición, velada, pero real, de los planes administrativos sobre el profesorado. La tan nombrada "autonomía de los Centros" significa, en realidad, *adaptar* el currículum oficial al contexto de sus alumnos, porque la política oficial ha tenido que aceptar el hecho de que, para que una institución sea competitiva y dé respuestas eficientes, debe adaptarse a su contexto mediante una organización flexible y sustentada en una cultura organizativa cooperativa. La "descentralización" o "autonomía" de los Centros es una estrategia engañosa, porque no busca, de hecho, la *participación* del educador desde su real identidad profesional, sino la *implicación*, es decir, que el profesor asuma el proyecto curricular propuesto por la administración. He dicho que se trata de una estrategia engañosa porque sigue persistiendo el *control* administrativo, sólo que de una manera más sutil, utilizando el lenguaje de la participación democrática y de la colaboración organizativa. Se trata, en definitiva, de una *política* que sólo busca hacer "socialmente" aceptable la propuesta del Estado. El control administrativo sigue existiendo, porque sigue siendo el Estado el que define el currículum y la organización burocrática [299].

Hoy en día las palabras de moda en la pedagogía, que sirven para encubrir la *profesionalidad* del educador, son:

- *reflexión sobre la práctica*,
- *colaboración,*
- *profesionalización*,
- *desarrollo basado en la escuela,*
- *proyecto de centro*,
- etc.

Estas nociones están vacías de contenidos. No contiene ninguno de los referentes de sentido de los grandes pensadores de la educación. Es más, le falta el elemento más

[298] J. F. Angulo, *Innovación y evaluación educativa*, Málaga, Ed. Secret. de Public. Univ. Málaga, 1990.
[299] Sobre esto, véase H.N. Weiler: «¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?», *Revista de Pedagogía*, 220, diciembre 1993, 57-80. J.F. Angulo: «El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español», *Cuadernos de Pedagogía*, 222, (Febrero 1994), 74-83.

básico de la profesionalidad, que es la proyección sobre los verdaderos valores humanos. Así, el "desarrollo basado en la escuela" puede fomentar la colaboración, pero también puede ser una manera de mercantilizar los centros de enseñanza, convirtiéndolos en empresas bien adaptadas a su contexto. Además, uno de los componentes esenciales de la profesión docente es, como dice Giner, la lucha contra las injerencias políticas y, de hecho, la "profesionalidad" tal y como la define la nueva política de reforma es un recurso de la administración para conseguir una mayor dedicación de los educadores a su trabajo, y un trabajo cuyo fin no es definido por el educador.

31.4. ¿Qué tipo de "identidad" constituye actualmente el trabajo del profesor?

Haciendo juego con la tendencia de la política de la reforma educativa, la principal tendencia de los teóricos de la educación referente a la formación del profesorado tiene la intención, en síntesis, de romper con, lo que llaman, "modelo tradicional" de profesor e implantar un "modelo de profesor innovador" [300]. Es decir, afirman que el profesor *colaborador* es mejor porque es *innovador* [301].

Pero, ¿qué es un profesor *innovador*? ¿Por qué es mejor este modelo? La mayor parte de los discursos en torno a la formación de un nuevo modelo de profesor se pierde en el falso lenguaje de "lo novedoso". Dan por supuesto que "todo modelo nuevo es bueno"; cualquier "patrón de comportamiento antiguo es malo". Esta es una forma de pensar propia del sectarismo, porque desprecia su tradición y no admite como verdadero más que aquello que coincide con "mi ideología". El argumento no puede ser más simple. ¿Por qué "lo novedoso" es mejor? ¿No es también novedoso en nuestro momento histórico la existencia del SIDA? ¿Constituye también un "progreso"? ¿Qué

---

[300] En realidad, emplean mal el término; quieren decir "tradicionalista".

[301] En este sentido, el informe REDES. Intenta evaluar la implantación del modelo LOGSE. Defiende una idea del trabajo docente en contraposición al "modelo tradicional": el profesor debe ser miembro de un equipo educativo. En cambio, considera que la tendencia actual del profesorado es anticuada: los profesores siguen sintiéndose especialistas, lo que favorece que su trabajo se realice de modo "aislado", sin colaboración en equipo.: «Por otra parte, se mantiene un trabajo aislado entre los docentes. Los equipos de profesores, como unidad de planificación de la enseñanza, no se ha consolidado por falta de tradición y de estructuras organizativas que lo permitan. Los profesores siguen sintiéndose ante todo especialistas en las materias que imparten en distintos cursos y no tanto miembros de un equipo de docentes responsable de un grupo de alumnos. La coordinación vertical, el departamento, prima sobre la horizontal, el equipo educativo.» Marchesi, A., y Martín, E., (comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 346.

entienden por “progreso”? Todavía no se ha justificado; sólo se ha “aceptado” una creencia común en las actuales teorías sobre las organizaciones.

Este discurso está vacío de argumentos. Sin embargo, que no esté sustentado en un razonamiento no quiere decir que no sean portadores de un *contenido de identidad* profesional. Si concretamos un poco más, observamos que el “nuevo modelo de profesor” –que se quiere imponer hoy día- lleva implícito un rasgo central: el abandono de la *especialidad*, es decir, que el profesor abandone su condición de “licenciado” (Filósofo, Biólogo, etc.) y se convierta en un profesor “de Secundaria” –en el caso de la ESO-. Un historiador, por ejemplo, debe dejar de serlo, para convertirse en un “profesor de Ciencias Sociales”, un biólogo se convertirá en un profesor de Ciencias Naturales, y así sucesivamente [302]. En resumen, el modelo de formación de profesorado vigente tiene la intención consciente y manifiesta de romper la “identidad” del profesor como especialista (propia de la formación universitaria), para dotarlo de una “identidad de profesor de secundaria”.

Hemos avanzado un poco. Pero, ¿qué notas específicas deben caracterizar, según esta corriente, a un “profesor de secundaria”? Pues el dominio de las siguientes técnicas de enseñanza:

- Enseñanza de valores y actitudes.
- Evaluación no centrada en la calificación y sí en los procesos.
- Dar participación al alumno en el aprendizaje.
- Eliminar la enseñanza uniforme, dirigido a un alumno medio, que dificulta la atención en la diversidad.

Es decir, en clase, que es donde se produce la enseñanza, ¿qué debe hacer el profesor? Pues todo se reduce a *adaptar el currículum a los diversos niveles de los alumnos*. Volvemos a encontrarnos con el principio constructivista como rector del proceso de enseñanza. ¿Colaboración para qué? Pues para que la “adaptación” sea efectiva. En consecuencia, es el triunfo de “lo psico-pedagógico”. Lo único que

---

[302] Así Esteve, J.M.: «La formación del profesorado no universitario», en *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, 1997, 47-90. Este es el modelo de profesor propuesto por la LOGSE y vigente en la actualidad. Uno de sus diseñadores, que continúa ahora el proceso de implantación de la reforma desde el proyecto REDES, sigue sosteniendo la necesidad de seguir implantando este mismo modelo, y afirma: «Los profesores muestran un buen conocimiento teórico de las propuestas de innovación didáctica, pero no las incorporan a su actividad de clase. La formación inicial que han recibido no se ajusta al nuevo perfil y la permanente está todavía demasiado centrada en la actualización de conocimientos y no consigue que los profesores cuestionen su quehacer diario y usen las aportaciones teóricas para explicarse de otra manera lo que sucede en clase y modificar desde esta nueva comprensión su forma de enseñar.» Marchesi, A., y Martín, E., (comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Fundación Santa María, 2002, 346.

constituye la referencia de la profesionalidad docente en nuestros días son técnicas de adaptación al nivel del alumno. La investigación, como componente esencial de su actividad, como afirman los grandes del pensamiento educativo, ha desaparecido por completo. Recuerdo que los grandes de la educación dicen que esta misma es la causa de la degeneración de la educación.

Resumiendo, los psico-pedagogos dicen que, como no necesitamos ningún "ideal de vida", pues ya tenemos uno –el propuesto por la sociedad economicista del momento-, ¿para qué investigar sobre el modo de vida mejor? Como ya no necesitamos conocer las motivaciones centrales de las nuevas generaciones de alumnos –pues ya tenemos la industria publicitaria que lo hace por nosotros-, ¿para qué estudiar la naturaleza humana? Como ya no necesitan los profesores pensar –pues ya lo hacen los expertos psico-pedagogos por nosotros-, ¿para qué confrontar nuestras creencias con las ideas de los grandes de la historia del pensamiento? Como los profesores ya no tienen que reclamar su autonomía para defender "lo público" –pues ya tenemos el BOE-, ¿para qué luchar contra los falsos intereses sociales y contra la injerencia política? En esto se reduce el canto de los psicopedagogos a "lo novedoso", en seguir el ritmo de la sintonía de las tendencias sociales al uso.

31.5. ¿Autonomía del profesor o decapitación?

Hemos visto –en el primer capítulo de esta parte- que, en materia de investigación sobre innovación educativa, ha habido un doble movimiento: en un primer momento, la etiqueta era *el profesor como el problema*; el segundo movimiento: *el profesor como solución* [303]. De este modo, en la bibliografía pedagógica de la actualidad abunda la preocupación por el papel activo del profesor. Con la intención de realzar su mayor protagonista, hoy tiende a generalizarse una tendencia de evaluación de la calidad educativa de los Centros caracterizada por la *colaboración entre profesores y*

[303] En un principio, la formación del profesorado consistía en la prescripción de contenidos y métodos. Más tarde es la misma "comunidad de investigación de pedagogos", aunque de una corriente opuesta, la que acepta que el trabajo del profesor no puede ser entendido suficientemente en término de *conductas eficaces*. De este modo, las investigaciones dan un giro y se centran en el "pensamiento del profesor", desechando ya el modelo del "entrenamiento de conducta". El estudio del "pensamiento" del profesor parte del supuesto de que los profesores son "mediadores cognitivos de las propuestas educativas", o, en otros términos, un interpretador dinámico de su propia realidad docente. Incluso se habla de dar voz a las expectativas del profesor, e incluso de buscar su identidad, aunque el objetivo es estudiar las "representaciones mentales" (otra vez el enfoque psicológico) de los profesores.

equipos de investigación [304]. ¿Significa que ya la investigación educativa ha asumido por fin el protagonismo del profesor y, en consecuencia, hemos alcanzado la autonomía profesional del docente? En otras palabras, ¿existe realmente presencia de la *voz del profesor* en las investigaciones?

En primer lugar, el principio fundamental sobre el que se afinca esta línea de investigación –*investigación en acción, voz del profesor*, etc.- es que para hacer una organización capaz de innovación, y dado un contexto social de continuo cambio, no hay más remedio que "implicar al profesor" mediante una "cultura de colaboración", como hemos dicho. Así, pues, la tesis es que *para que sea efectiva la organización escolar, debe existir más colaboración*. Ahora bien, esta tesis no es en absoluto original del ámbito educativo. Es un modelo de organización institucional tomado de las teorías empresariales de moda en la actualidad [305]. Es la teoría de las organizaciones empresariales la que se ha tomado como modelo de *profesionalidad educativa*.

Así, pues, esta corriente de investigación no ha hecho *problema* de la teoría de la colaboración. ¿Cuál es el fin de la colaboración en el ámbito educativo? La investigación en acción ha ocultado esta pregunta; sólo ha transplantado el modelo empresarial al ámbito educativo. Sin embargo, una afirmación rotunda en los clásicos de la educación es la peculiaridad del ámbito educativo. El saber referente a la educación es distinto de la economía, y trata del modo mejor de vida y, además, es superior al

---

[304] La característica principal de estas investigaciones es que intenta superar las deficiencias de los estudios cuantitativos: de un lado, las estadísticas no ayudan a comprender lo que sucede en cada centro; pero, de otro lado, los estudios de Centros particulares, a su vez, no son generalizables. La nueva tendencia, derivada de (o englobada en) la investigación-acción, es la investigación mediante la *colaboración entre profesores y equipos de investigación*. Cf. Marchesi, y Martín, E.: «Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes», *Infancia y aprendizaje*, 85 (1999), 5-18. Stuflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J., *Evaluación sistemática. Guía teórico y práctica,* Barcelona, Paidós/MEC, 1987 (original, 1985). Así, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) ha creado el proyecto de evaluación REDES. Se trata, en concreto, de un seguimiento de 31 Centros durante cuatro año; Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002. «Cuando la evaluación se realiza en un marco de cooperación mutua, las posibilidades de progreso son mayores. El aislamiento de las escuelas no favorece el cambio. Por ello, la creación de redes de centros educativos que compartan el objetivo de la evaluación externa puede llegar a ser una buena estrategia para mejorar la calidad de los centros docentes.» *o.c.* 19.

[305] Véase, por ejemplo, Drucker, P., *La gestión en un tiempo de grandes cambios*, Barcelona, EDHASA, 1996. Drucker, *La sociedad postcapitalista*, Barcelona, 1993. Toffler, A., *El impacto de los cambios sociales en la empresa. La dimensión humana en la empresa*, Bilbao, Deusto, 1992. Llano, A.: «La empresa ante la nueva complejidad» en Calleja, T., *El Humanismo en la Empresa*, Madrid, Rialp, 1992. Senge, P. *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica, 1996. Archier, G., y Sérieyx, H., *La empresa del tercer tipo*, Barcelona, Planeta, 1985. Corbí, M.: «La persona y el grupo en un contexto dinámico de innovación» en Recio, E.M. y Lozano, J.M., *Persona y empresa. Libertad responsable o sujeción a las normas*, Barcelona, Ed. Hispano Europea, 1994, 99-140. Recio: «"La organización que aprende" como método para analizar la situación de la Persona en la Empresa», *id.,* 23-36. Una revisión bibliográfica de la aplicación de la ética a las organizaciones empresariales: Penalva, J.: «La responsabilidad social del mercado», en *Alfa*, nº 9 (enero-junio 2001), 11-28.

resto de saberes sociales, pues, señalando los verdaderos valores humanos, orienta y da sentido a la marcha social. Así, pues, una cosa es "una escuela" y otra distinta es "una empresa". La comparación simple que equipara "alumnos" con "clientes", y "profesores" con "obreros", es gratuita.

1. Se puede decir que el objetivo de una escuela es producir "buenos estudiantes", pero ¿qué se entiende por tal?
2. ¿Quién diseña lo que es bueno para la enseñanza y lo que no? ¿es la administración? ¿es el partido político de turno?
3. ¿No tendrá también el profesor la finalidad de velar por "lo público"?

Estas cuestiones han desaparecido. Y, en su ocultamiento, ha sumido la profesionalidad educativa en la *eficacia*. En nuestra época, la *eficacia* preside de forma abrumadoramente mayoritaria la definición de "profesionalidad" educativa. Un buen profesional docente es el profesor eficaz. Al principio, las investigaciones eran de carácter más mecanicistas. Pero la misma definición de profesionalidad es la que sustenta los estudios cualitativos de la investigación en la acción de los profesores.

En segundo lugar, el objeto de estudio de esta línea de investigación es la *mentalidad* de los profesores. Pretender estudiar, en concreto, *los mecanismos mentales de resistencia al cambio*. De estos estudios se obtiene un "conocimiento del profesor" o depósito de mecanismos que deben ser corregidos [306]. El objetivo último, pues, es "cambiar la mentalidad" de los profesionales de la educación, para que adquieran unos hábitos "cooperativos" (como la flexibilidad y la dinamicidad). La convicción que sustenta esta línea de investigación se apoya en la "hipótesis de la congruencia" [307], según la cual cuanto mayor sea la correspondencia entre las creencias de los profesores y lo que se les presenta durante el entrenamiento (formación), mayor será la probabilidad de que el aprendizaje se produzca. En consecuencia, hay que "dejar hablar" para analizar sus "tendencias de resistencia".

No obstante, esto no es "*dar* voz" al profesor, sino que, en rigor, es un "*quitar* o robar la voz". Es decir, no pretenden dar voz a las explicaciones del profesor, pues ellos están en contacto con la realidad educativa y pueden decir qué falla en el sistema, sino que *utilizan* su voz para detectar los "hábitos de resistencia" que frenan la colaboración, para corregirlos. Claro, eso sí, la utilización se hace en nombre de un principio sagrado:

---

[306] En este sentido, De Vicente, P.: «¿Qué conocimiento necesitan los profesores?», *Innovación Educativa*, 3 (1994), 11-31.

[307] En este sentido, Tillema, H.H.: «Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and preexisting beliefs of teachers», *Theaching and Teacher Education*, 10 (1994), 601-615.

la colaboración, y apurando más: la eficacia de las instituciones educativas. De nuevo nos encontramos con las mismas señas de identidad del discurso ideológico: los recursos humanos deben ser sacrificados en el altar del principio sagrado... de la eficacia. En resumen, no existe real *formación* de la identidad –tal y como la definen los clásicos de la educación-, sino *amaestramiento*. Esta estrategia de formación se perpetúa en las siguientes estructuras:

1. Proyectos de investigación.
2. Los procesos de análisis de la práctica, la revisión continua del currículum y el desarrollo profesional y de Centro, se efectúan perpetuando unas "estructuras intermedias" entre el profesor y la administración: los agentes especialistas en asesoramiento.
3. La formación continua del profesorado.

En tercer lugar, la preocupación por "la profesionalidad" por parte de la investigación educativa en curso no atiende a la formación en los verdaderos referentes de identidad, sino a formarlos para que sean *útiles* para unos intereses dados. Los grandes pedagogos nos dicen que, en esencia, esta es la característica de la *demagogia*, justificar unos intereses sociales dados. Esto convierte a los actuales pedagogos en unos "pensadores orgánicos", es decir, pensadores al servicio de una *política pragmática*, que es, de otro lado, la perversión misma del pensamiento.

En conclusión, el referente empresarial es insuficiente para comprender la *profesionalidad específica del docente*. No plantea las cuestiones que dan su sentido real. Es más, no sólo no las plantea, sino que las oculta bajo el velo de la *eficacia* y bajo las nuevas teorías sobre las organizaciones. Las líneas de investigación en acción afirman un concepto de profesionalidad educativa que es justamente el que combaten los grandes de la pedagogía. Algunos pedagogos de hoy en día quieren hacer "maestros orgánicos", y no "forjadores de hombres".

31.6. Castración de la profesión docente “en nombre de la ciencia”.

Es hora de encarar el problema desde su raíz. He dicho que la política de reforma educativa ha asumido el lenguaje de la *colaboración*, y que, en realidad, el concepto oculta la *imposición*. Esto obedece al hecho de que, en los países occidentales, la política oficial tiene que adoptar una “legitimación” para poder ofertar las reformas de sus instituciones; dado que la estructura del orden social debe ser democrática, ha venido a adoptar la estrategia de la “*aceptación*”. Es decir, para que pueda llevarse a cabo una medida legal, necesita ser “socialmente aceptada” y asumida por los colectivos implicados. Por decirlo de un modo sintético, en las sociedades democráticas la *normativa* necesita un proceso racional de *normalización*. Con ello se intenta “lavar la cara” a unos procesos de imposición administrativa, maquillando sus gestos con una apariencia de conformidad. Ahora bien, ¿qué instancia de racionalidad proporciona hoy legitimación a la profesionalidad docente?

Hoy, el foco principal de legitimación procede del discurso “pseudocientífico” de la psico-pedagogía, corriente pedagógica vigente en nuestros días [308]. Ha sido este modelo pedagógico el que ha *corrompido la profesionalidad del educador*. Apoyándose en la creencia de la “observación neutra” de la realidad y de la asepsia de los métodos pedagógicos, ha definido unas “técnicas” profesionales y las ha presentado como *objetivas* y *científicas*. Y no sólo eso, sino que, además, se ha erigido en la única instancia racional definitoria de la profesionalidad. Gracias a esta “entronización” (del *logos* psico-pedagógico) ha introducido en el sistema educativo una *ruptura* radical, mediante la siguiente división del trabajo:

- unos (los expertos psicopedagogos) son los que piensan y deciden cómo y qué enseñar y
- otros (los profesores) se limitan a ejecutar lo que dicen los expertos y lo que le exige la administración.

Este seccionamiento tan brutal ha supuesto, a mi juicio, la castración de la profesionalidad. Alejado de la investigación, desprovisto de la capacidad crítica, olvidado del “tesoro del conocimiento”, ¿cómo podrá tomar el pulso al ritmo de la

[308] Penalva, J.: «La motivación del profesorado. Un problema de identidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 307 (noviembre 2001), 97.

vida?, ¿cómo podrá descifrar los problemas reales de las nuevas generaciones?, ¿y cómo podrá proponer respuestas con sentido?, en síntesis: ¿de dónde sacará la energía para enfrentarse con claridad y valentía a la realidad? ¿Dónde queda el tan preciado "sentido común" de Vives o el querido "sentido de humanidad" de Giner de los Ríos? La educación se ha gestado en nuestra civilización en el seno de la *preocupación por lo humano*. En cambio, del "Nada de lo humano me es ajeno" (horizonte humanista), hemos pasado, gracias a la psico-pedagogía, a la "Nada" (horizonte de la nihilidad) por el "humano-ajeno" (alienación). El triunfo de "la novedad" ha traído consigo el olvido de "lo eterno".

Pese al discurso pedagógico que habla de la necesidad de contar con el pensamiento del profesor (programas de investigacion-acción), ese seccionamiento sigue vigente. Es cierto que la tendencia de formación del profesorado ha pasado de unas directrices externas que daban los expertos pedagógicos para que las aplicara el profesor en sus aulas, a una estrategia de colaboración con el profesor en su práctica docente. El avance ha sido de la prescripción externa a la animación a elaborar las estrategias de acción en el aula desde dentro del Centro. Pero, no obstante, sigue persistiendo la estructura de división entre expertos y profesores. Las investigaciones dan por sentado el hecho de la división entre expertos externos al sistema educativo (procedentes fundamentalmente del mundo universitario) y trabajadores-técnicos docentes.

Además de corromper la profesionalidad del educador, esta división del trabajo es causa de la ineficacia de las reformas. Porque *la realidad* docente no es *pensada* por el docente, sino que es investigada y conceptualizada por *estudiosos externos*, persistiendo el prejuicio de que, para ser científico *–para observar de un modo neutro-, hay que observar "desde fuera" de la acción*. Con ello se instaura una sima insalvable entre pensamiento y realidad:

1. El conocimiento y los planes de actuación es patrimonio de los expertos externos al sistema educativo.
2. La práctica docente del profesor-técnico aplica lo diseñado fuera del aula.
3. La administración presupone este modelo de división del trabajo y busca la eficacia del profesor mediante el aumento del control administrativo y el aumento de trabajo.

La psico-pedagogía no cuestiona en ningún momento esa sima entre pensamiento y realidad. Es más, tiende a culpar al profesor de la ineficacia, porque, dicen, "no es innovador" [309]. Aunque algunos se dan cuenta de los errores de la psico-pedagogía, como mucho entonan un *mea culpa* general y abstracto [310], sin responsabilidades, de hecho sigue persistiendo la división estructural. Con lo que se llega al absurdo de que los mismos que critican la enseñanza tradicional (por autoritaria,...) se convierten en los verdaderos autoritarios, en la medida en que imponen su criterio mediante el recurso de la cientificidad.

31.7. El problema de la reconstrucción de la profesionalidad docente.

Para delimitar el problema de la reconstrucción conviene recordar los *prejuicios* del discurso psicopedagógico sobre la profesión docente. Son, básicamente, dos:

1. La neutralidad de los "observadores externos"; comunidad de investigación externa al proceso educativo.
2. La cultura de la colaboración como estrategia para producir efectividad en las organizaciones escolares.

No obstante, aunque se presentan como "evidentes" e incuestionables, estos prejuicios son problemáticos porque se apoyan en supuestos falsos:

1. El modelo de colaboración institucional ha sido introducido en el discurso educativo tomado prestado del ámbito empresarial. Es insuficiente porque:
    - 1.1. No atiende a la finalidad de la institución educativa e incurre, en consecuencia, en la justificación de unos intereses sociales incuestionados.
    - 1.2. Implica una instrumentalización del trabajo del profesor en razón de unos intereses pragmáticos.

[309] El principal defensor de este slogan sobre la "ineficacia" de los profesores es Marchesi, uno de los padres de la LOGSE. Para él, la única causa de que el sistema educativo no funcione es porque los profesores tienen un "modelo tradicional", es decir, no se adaptan a los "nuevos tiempos", caracterizado por la necesidad de *colaboración* y de *participación*. El término de la colaboración lo hemos revisado en esta parte, y el de la participación lo revisamos en la siguiente.

[310] Así, por ejemplo, J.J. Esteve en la entrevista que le hace M. Monescillo Palomo: «José Manuel Esteve», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 277, (Febrero 1999), 8-16.

2. Los programas de investigación educativa incurren en un planteamiento falso, produciendo una separación entre discurso de reforma educativa y realidad educativa.

Ahora bien, en la mente de los clásicos del pensamiento es inconcebible la existencia de unos "expertos externos al sistema educativo". En la actualidad persiste esta división por tres razones básicas:

1. Se aplica al sistema educativo el principio de neutralidad de las ciencias positivas; con esto se introduce en el sistema una dualidad de lógicas: unos piensan, otros trabajan; unos son los ideólogos y otros el batallón de tropa.
2. Es más fácil para el poder político controlar la maquinaria de la administración mediante el consejo de unos "expertos"; los principios resultantes tiene consecuencias pragmáticas evidentes: permiten el "control" del aparato de un modo seguro. Así, pues, a nivel político es preferible el consejo de los expertos a la autonomía del cuerpo profesional.
3. También por la tendencia conservadora propia de todo corporativismo: los psico-pedagogos que ya están en una posición privilegiada de esta estructura se oponen a que cambie. A la vez, el cuerpo de Primaria y Secundaria presenta una inacción inexplicable, y prefiere dejarse dirigir a tomar la riendas de su profesión, como pediría un deber sano de autonomía.

Sin embargo, creo que la razón de fondo de la inacción del cuerpo profesional docente es un problema de *ocultamiento de identidad*, causada por la *ideología psico-pedagógica*, ya que ha decapitado al Cuerpo de Profesores. Le ha quitado su razón de ser: no puede existir pensamiento crítico autónomo sin investigación. Eliminada la investigación, desaparece la fuerza crítica. Es decir, lo radical de esta nueva ideología es que ha dejado *desorientado* al profesor y a los maestros, porque se ha arrancado de raíz lo que constituye su identidad. El profesor hoy día no sabe qué es, cuál es su función. Bueno, sí lo sabe: "obedecer a los representantes de la administración y a los consejos orientadores de los psicopedagogos",...

Así, pues, la reconstrucción de la identidad del educador ha de hacer frente a dos problemas básicos. Primero, la "inteligencia" del educador ha de incorporar en su

dinámica la "problematicidad" que es inherente a su actividad, cuestionando, en primera instancia, los discursos que encubren la naturaleza de la profesión docente y defendiendo las condiciones que dan sentido a su actividad. Segundo: a la vez, ha de incorporar –no ya en su en inteligencia, sino en su ser- los referentes de sentido que constituyen su identidad. Según nos muestran los grandes pensadores de la educación, las señas de identidad que hay que devolver al profesor son:

1. Dado que no puede existir un programa eficaz si se divide pensamiento y realidad educativa, en consecuencia, son los mismos educadores los que deben pensar la práctica docente.
2. Pensar la práctica docente es imposible si se excluye en elemento esencial: la investigación. Por tanto, la "comunidad de investigación educativa" ha de ser *interna al cuerpo profesional docente*.
3. Los docentes son los principales garantes de lo que constituye "lo educativo", lo que reclama, necesariamente, la *autonomía* del cuerpo profesional.

31.8. "Comunidad de investigación educativa" *interna* al Cuerpo Profesional Docente.

1

Cualquiera que esté en la práctica educativa sabe que la *investigación* es una necesidad educativa básica. La *experiencia* nos dice que sólo se puede proponer a los alumnos actividades "con sentido", "útiles para la vida", si el profesor está abierto al mundo, a los problemas vitales. De lo contrario, se transmiten "contenidos muertos". Sólo desde esa condición previa del profesor –abertura al mundo-, puede "transmitir" algo con sentido. Y esta actividad implica

1) describir, y analizar;
2) aportar luz, y sentido;
3) en suma, dar esperanza, confianza ante cualquier crisis vital, personal o social.

El fin de la educación es, en definitiva, *la vida*. El "cómo se transmite" –que incluye tanto las técnicas pedagógicas como los modelos organizativos de centro-, aun siendo importante, es secundario, o, más bien, *relativo* (a un fin). Hablando en trazos

más gruesos: si hubiera que elegir entre los contenidos vitales o entre lo pedagógico, habría que quedarse con los contenidos, pues quien tiene "algo que decir", ya se buscará los "medios" para decirlo. Lo que quiero plantear es que lo decisivo es tener "algo que decir", y que eso lo da la investigación, y nunca los "medios pedagógicos *en sí mismos"*. Es evidente que el docente tiene que transmitirlos... Pero precisamente por eso: no puede haber transmisión-enseñanza, aunque tengamos medios tecnológicos avanzados, si no hay "algo que transmitir". Insisto en esta distinción porque lo que ocurre hoy en la Enseñanza Secundaria es precisamente eso: los medios se han convertido en fines en sí mismo.

2

Los grandes pensadores de la educación analizados nos han enseñado que hay un modo recto de ejercer la actividad educativa y un modo falso. Lo que convierte en verdadera la actividad educativa es, en primer lugar, tener presente "lo que" hay que transmitir: "un modelo de hombre"; lo que buscamos, en definitiva, es hacer mejor al hombre. Y, en segundo lugar, la forja de este modelo de hombre no depende de "buenas voluntades", sino de conocer "lo que beneficia y mejora" al hombre. En consecuencia, el educador está referido a la *búsqueda* o *investigación* de los valores objetivos vitales que son convenientes al hombre. Así, pues, a la profesionalidad del educador le es inherente la *referencia* al orden de valores vitales necesarios para un modo mejor de vida. El estudio de la naturaleza humana es propio de la actividad docente. Su razón de ser es conocer el "orden interno" del alma humana. Por decirlo de un modo más claro, la razón de ser del profesor es conocer el mundo interior de la generación de jóvenes que intenta educar y proponer respuestas con sentido.

Los defensores del modelo constructivista socio-lingüísta no han aprendido que el profesor tiene que transmitir contenidos de valor, porque tiene que dar al joven *posibilidades de alcanzar una razón autónoma*. La corriente psico-pedagógica parte del hecho de que el joven "ya" tiene formada una "razón autónoma" y que sólo hay que andamiar. Y no es así. Los clásicos del pensamiento educativo nos enseñan algo obvio: la libertad es una "posibilidad" que hay que transmitir. El sinsentido de la propuesta psico-pedagógica está llevando, en la práctica educativa, a una dejación de la responsabilidad que le compete al profesor. Pretender "dejar hablar y dejar hacer" sin ningún objetivo, como ocurre en la actualidad, en nombre de una "enseñanza

participativa", implica por parte del profesor una deposición, consciente o inconscientemente, de su autoridad [311].

Toda esta retórica de los nuevos conceptos que ha introducido el discurso psicopedagógico (enseñanza participativa, motivación, etc.) significa, *en la práctica educativa*, que el profesor debe ser el que se adapte al nivel del alumno. Y subrayo que esto es lo que sucede *de hecho*. Sí es cierto que esos discursos pueden estar inspirados en nobles intenciones y buenos propósitos, no lo niego, pero una cosa es lo que se programa en un despacho y otra la realidad. La educación no es una cuestión de buenas intenciones. En la práctica, este nuevo discurso pedagógico implica que el mejor profesor es "el que más aprueba". Así, obtiene el beneplácito de alumnos, y de la administración. ¿No ocurre hoy que el profesor que intenta poner un buen nivel en clase, es el profesor que tiene problemas? ¿No ocurre hoy que el profesor que intenta exigir unos mínimos se busca más problemas: primero con los alumnos, porque no quieren que se les exija, como es lógico; después con sus padres, porque hacen caso a las quejas de sus hijos, y por último con la administración? Todo este falso discurso pedagógico está confundiendo el nivel profesional con el nivel "psicológico-afectivo" de la relación de profesor-alumno, de modo que está generando entre el profesorado la falsa actitud de creer que, porque se tiene la aceptación afectiva de los alumnos, se está "enseñanza bien".

3

Los clásicos del pensamiento educativo nos enseñan que el "logos educativo" (aquello que es y en lo que consiste la educación) se manifiesta en la *realidad* misma de la educación. De modo que, en nuestra escucha de la realidad, accedemos al logos educativo gracias al *pensamiento*, en un proceso que va de la vida a la teoría. Por eso la forma de conocimiento filosófico se ha definido como *vida teorética*. De hecho, la teoría de la educación de los clásicos del pensamiento es el resultado de, por un lado, la propia experiencia educativa, y, por otro, de la confrontación de sus convicciones con los grandes representantes de la historia de la educación. La forma de proceder del pensamiento mismo nos indica que el "logos educativo" y, por tanto, la teoría educativa,

---

[311] En la participación del alumno "no todo vale"; si así fuera, no sería necesaria la educación. La participación del alumno implica que sea activo, pero para poner en acción sus potencialidades, con el fin de adquirir capacidad de auto-conducción; es decir, para que llegue a ser racional. La descripción que hace Platón de cómo el maestro, perdiendo su profesionalidad, se adapta a los alumnos (R 563a) parece estar refiriéndola al momento presente.

va evolucionando por las relecturas continuas de la historia de la educación, de modo que cada nueva propuesta es una *re-interpretación* [312].

Así, pues, una condición esencial de la *profesionalidad* del educador es la *referencia* al "depósito" de saberes sobre lo humano que nos ha legado la historia. De modo que, el educador es responsable, en primera instancia, del desarrollo y del cuidado de ese *depósito* (o "Concierto" de las disciplinas, que diría Vives). Es evidente que esto es imposible sin la investigación. Por tanto, al educador le es inherente, como un referente ineludible de identidad, la *investigación*.

4

Las tres condiciones que acabamos de exponer son esenciales para la reconstrucción de la profesionalidad verdadera del educador. El trabajo del educador se constituye por la *referencialidad*:

1. Está esencialmente referido a la *vida*.
2. Esencialmente referido a *un modo de vida mejor*.
3. Y un modo de vida que está *depositado* en la historia.

El educador, pues, es pura referencia. Precisamente por la *referencialidad* constitutiva de la profesionalidad, podemos decir que el educador es *ser para*.

Ahora bien, o reconstruimos la profesionalidad en orden a estos parámetros de sentido, o hacemos "más de lo mismo". La forja de maestros verdaderos es la gran tarea que se han propuesto los grandes pedagogos, como hemos visto. Este es el gran reto que tenemos planteado hoy. Y el primer paso para la reconstrucción de la identidad del educador es construir una *comunidad de investigación educativa* ***interna*** *al Cuerpo docente*. Sólo si el propio profesor es el que investiga podrá:

1. Dar respuesta real a la vida.
2. Proponer unos valores realmente humanos.
3. Extraer de la historia el tesoro del conocimiento.

5

Por último, hay que señalar que, en la actualidad, se ha dejado la investigación sólo para los "cuerpos de profesores universitarios"; el resto son *tropa que sigue los*

[312] Sobre el concepto de re-lectura, Steiner, G., *Presencias reales*, Barcelona, Destino, 1989.

dictados de "la cabeza pensante", el nuevo "partido" [313]. Y no se puede dejar de señalar que la existencia de asesores pedagógicos de Centros, como de orientadores psicopedagogos, etc., obra contra los verdaderos referentes de la profesionalidad, en la medida en que perpetúa la excisión "expertos externos" y "profesores". Además, estos "intermediarios" del sistema acentúan la crisis de la profesionalidad docente. Es decir, creo que, en buena medida, la razón de la crisis educativa actual viene dada por los "asesores psicopedagógicos": en primer lugar, porque instaura un seccionamiento en la profesionalidad del profesor, y, en segundo lugar, porque proponen medidas de actuación ineficaces.

Todo el cúmulo de propuestas e innovaciones psicopedagógicas repercute en la actividad del profesor de modo negativo, porque:

1. En la práctica, supone un aumento cuantitativo del trabajo: desarrollar el currículum, programas, hacer adaptaciones,...
2. Aumenta las reuniones de colaboración y asesoramiento.
3. Aumentan las tareas administrativas: la administración, que persiste en este prejuicio, intenta aumentar la eficacia del profesor aumentando el tiempo dedicado a rellenar formularios y demás.

Todo resulta, en suma, en un incremento de tareas "no específicamente profesionales". Esto es vivido por el profesor como con cierta desgana, porque se reduce su tarea a meras funciones administrativas, dedicando más tiempo a tareas inútiles, mientras *la vida* real del Centro y de sus alumnos se deja escapar. Esta es, en concreto, la causa de la desmotivación de gran parte del profesorado. Si a esto se suma la desorientación actual sobre la profesión educadora, el aumento del control administrativo y las incoherencias de las propuestas psicopedagógicas, entre otras, se obtiene un buen cóctel para producir en serie "profesores quemados".

31.9. Autonomía de "lo educativo". Defensa de la "libertad de cátedra".

[313] El mismo Informe Delors reconoce la necesidad de investigación: «Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación, y los vínculos entre los institutos de formación pedagógica y la universidad deberían ser aún más estrechos.» (Jaques Delors (pres.), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (Informe Delors), Madrid, Santillana / Ed. UNESCO, 1996, 172).

La historia de la educación nos enseña que la "libertad de cátedra" es un referente de sentido ineludible, sin el cual la actividad docente pierde su razón de ser. Es una condición necesaria para defender "lo educativo". Quien debe defender "lo que es" la educación, han de ser los propios educadores.

Lo que sea "la" educación no es el resultado de los intereses sociales, ni de las pretensiones de los padres de alumnos, ni los dictados del poder político de turno, ni siquiera de la buena voluntad de los profesores. Lo que es la educación emana de la misma vida educativa. La condición de posibilidad necesaria para que el profesor sea un profesional, -es decir, que sepa no ya "lo que tiene que enseñar" sino tan sólo "lo que *es* la educación"-, es la "actitud intelectual" de *estar abierto a la realidad educativa*. El profesor no está referido a técnicas de aprendizaje, ni a sistemas organizativos de funcionamiento de Centros. La inteligencia del profesor está fundamentalmente vuelta a la resolución de los problemas que llenan la vida educativa. Por tanto, la vocación primera del profesor es la vocación a la vida educativa, de modo que el primer ejercicio de su inteligencia es la escucha misma de la vida.

He subrayado sobremanera esta condición porque, en los Centros de enseñanza, parece ser que el único referente de lo que sea la educación es el BOE. Y, en realidad, no es así. En primer lugar, porque existen *interpretaciones* de la ley; de modo que las leyes dependen del talante del profesional, que puede ser autoritario, dialogante,... En segundo lugar, la legislación es sólo un marco que tiene como meta dar respuesta a las necesidades educativas; pero hay que tener presente que lo sustantivo es la necesidad educativa, no la ley, de modo que si no dan respuestas, hay que cambiarlas. En tercer lugar, lo fundamental del trabajo del profesor es resolver los problemas que tiene la educación: problemas de integración, de falta de disciplina, de desniveles, etc. Aunque estos problemas no existieran y viviéramos en los Instituto más perfectos del mundo, cada alumno seguiría siendo problema, porque, en esencia, "entraña un modo original de acceder al mundo".

Sin asumir esta condición previa no puede existir propuesta educativa con sentido. Por mucho que volvamos a la historia de la educación, no puede existir *actualización* del pensamiento sin la referencia a la realidad. La característica básica que hemos encontrado en los clásicos de la educación es que, desde la preocupación vital por su experiencia educativa, se han vuelto a los grandes referentes del pensamiento, de modo que su discurso adquiere forma de *renacimiento* –pues vuelven

a potenciar en el presente lo válido y perenne- o de *actualización* –pues ponen en acto el potencias latentes en la realidad-.

2

Así, pues, para defender la realidad educativa de los falsos discursos, el profesional docente necesita reclamar su *autonomía*, entendida como "independencia" respecto del resto de instancias sociales [314]. La historia de la educación nos enseña que un elemento indispensable para reformar la educación radicalmente es la defensa de la autonomía del cuerpo profesional. Esta autonomía debe luchar en estos frentes:

1) Frente a la injerencia administrativa: Independencia ante cualquier programa político.
2) Frente a la legitimación ideológica: Independencia ante las corrientes pedagógicas de moda y antes las reformas "de libro" de supuestos "expertos". [315]
3) Frente a la instrumentalizacion a favor de intereses sociales particulares: Independencia de los intereses pragmáticos socio-económicos.

Es lo mismo que se propuso la Institución Libre de Enseñanza en su artículo 15º: la educación no puede estar al servicio de partidismos, sectarismos, ideologías, ni de falsos intereses sociales.

3

La libertad de cátedra, como condición para la autonomía profesional, no tiene que entenderse necesariamente como un "derecho social adquirido"; si los poderes sociales del momento no lo reconocen, es tarea del educador conquistarlo.

Y hoy se dá la siguiente contradicción: por una parte, enarbolamos con mucha confianza la bandera del "estado democrático", donde reina la libertad,... y, por otra parte, asistimos a un aumento escandaloso del control administrativo. Tan flagrante es la contradicción, que se ha eliminado de un plumazo la "libertad de cátedra" y ni siquiera existe el cuestionamiento de la injerencia política en el ámbito educativo.

[314] Esto parece estar claro en la Universidad; así, cuando los políticos han sacado la LOU –al margen de estar ahora a favor en contra de ella-, los profesores de Universidad han alzado su voz y han reclamado su autonomía para defender la educación universitaria –al margen de la cuestión de que realmente la defiendan-.

[315] Si bien es cierto que "cada maestrillo tienen su librillo", de lo que es bien consciente la pedagogía, no menos cierto es que cada profesor de universidad lleva en su bolsillo una reforma educativa. Así, pues, para librar librar a la Enseñanza Secundaria y a la Primaria del peligro de cualquier imposición de tendencias reduccionista, es preciso crear un marco que garantice la autonomía de la profesión educativa.

Mantener en esta cuestión una actitud intelectual *serena* no significa en este caso reconocer que siempre ha existido “control” administrativo, y, en consecuencia, que tampoco es el asunto tan grave. Creo que la forma actual de control es más fuerte, porque adquiere formas de control más sutiles, embarradas en un lenguaje pseudo-psicológico. Antes, el que se desviaba de lo establecido era hereje; la doctrina que servía de ideología y legitimaba el ejercicio de poder era la religión. Hoy el que se desvía y no actúa como un “buen profesor” es etiquetado de “no adaptado a los cambios sociales” [316], es decir, es un *inadaptado,* o, lo que es lo mismo, *desequilibrado psicológico*. No se le dice que está loco, ni hereje, porque... son palabras feas, que han quedado al descubierto por la práctica de otras épocas. En cambio el nuevo lenguaje tiene más fuerza de represión: el matiz científico, que aporta la psicología, da un rango de certeza absoluta a la calificación. Antes, la represión era en nombre de Dios; hoy la palabra de ciertas versiones de la ciencia es Palabra de Dios. Los mecanismos represivos parecen ser los mismos de siempre. Los mismos mecanismos que existían cuando el hombre salió de la caverna siguen vigentes hoy día. Lo que cambia es el ropaje, la terminología, el lenguaje.

31.10. Unidad del cuerpo profesional docente. Promoción profesional.

1

La defensa de la autonomía de la educación le corresponde a todo el profesorado. Pero la “libertad de cátedra” –para proponer lo que sea la educación- es competencia de un **Cuerpo Profesional de Educadores** (CPE). Por CPE no entiendo, ni muchos menos, una organización educativa sindical. No podemos abordar aquí el análisis del papel de los sindicatos ante los nuevos cambios sociales, ni tampoco su función en el actual sistema educativo [317]. El CPE, tal y como lo entiendo, no puede defender unos “intereses corporativos”. Hablo de un cuerpo de “profesionales”.

[316] Así, Marchesi, A., *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000, 100-101.

[317] El Informe Delors cree que el sindicato es un instrumento eficaz para crear entre el profesorado un clima de confianza ante la “colaboración”. Plantea el papel de los sindicatos en la innovación educativa. Primero afirma que la profesión docente es una de las más fuertemente organizadas del mundo: la mayoría de los 50 millones de profesores y maestros que existen en el mundo están sindicados o se consideran representados por sindicatos (*o.c.,* 165). Y dice: «Las organizaciones del personal docente pueden contribuir de manera decisiva a instaurar en la profesión un clima de confianza y una actitud positiva ante las innovaciones educativas.» (*ib.,* 165).

2

Ahora bien, cuando la “inteligencia” del educador se somete a una “organización”, aparece otro problema. Nos encontramos con una tensión constante en la historia del pensamiento y en la dinámica de las instituciones sociales: el educador, como espíritu crítico e innovador, tiende a romper los mecanismos conservadores de la organización para transformarla y edificar; pero, a la vez, en un ámbito público, la organización es necesaria –Hegel diría que “la objetivación” es un paso necesario del espíritu: el “espíritu subjetivo” ha de confrontarse con el “espíritu objetivo”-. Pues bien, la tensión es necesaria y no puede quedar sumida ni paralizada por uno de los polos: ni por el extremo del espíritu subjetivo (pues conduciría a la pérdida de las referencias históricas) [318], ni por el del espíritu objetivo (pues conduciría al conservadurismo), ni por el espíritu absoluto (pues conduciría al totalitarismo de una interpretación, como ocurre en la actualidad con la ideología psico-pedagógica). La tensión entre estos polos es lo que mantiene viva la *dinámica interna* de cualquier cuerpo social. Y mantener esta lucha interna es el reto más importante.

Pero la tensión no es entre una persona (el educador) y un objeto (la organización escolar), sino que la tensión se da como interiorizada en el corazón del educador: de un lado, la inteligencia del educador no puede estar al servicio de ningún “órgano social”, pues su única misión es servir y escuchar la realidad educativa. De otro lado, el educador no puede abandonar la escena pública y retirarse a su despacho, porque su contexto de sentido es dar respuestas a la realidad, es decir, la transformación de su cultura. Y, en esa lucha, se gesta la libertad del educador y el crecimiento del Cuerpo Profesional de Educadores.

3

Esto nos lleva a otra cuestión. En concreto, ¿en manos de quién está la educación? Pues de la *competencia*, es decir, de la ***excelencia profesional***. Así, quien más voz debe tener en el CPE es el más competente. Y ¿quién es el más competente? No podemos abarcar en este trabajo este problema en su totalidad, pero sí delimitar los parámetros ineludibles. La competencia profesional, según se desprende de nuestro estudio, viene de dos ejercicios básicos:

[318] Distingo el subjetivismo, como forma extrema de conocimiento, de “individualismo”, como ausencia de responsabilidad ante las cuestiones sociales. Me refiero aquí al primero.

1. La investigación.
2. La docencia.

4

Ha quedado constancia de que el ejercicio de la investigación y de la docencia constituye una misma realidad en la actividad educativa, y no se entiende una sin la otra. Pues bien, esto nos lleva a concebir el CPE en su totalidad como una ***unidad***. Esto implica que:

1. Los educadores que se incorporan al cuerpo docente deben ser seleccionados por el mismo cuerpo de profesores.
2. Los maestros que se incorporan a la profesión deben dominar tanto la investigación como la docencia.
3. Es el propio cuerpo profesional el que debe formar a los futuros maestros.
4. La "promoción profesional" de los cuerpos inferiores a los superiores.

5

La **promoción profesional del profesorado** de los cuerpos inferiores a los superiores no significa el paso de la docencia a la investigación. Tanto la docencia como la investigación son esenciales a la actividad educadora. El movimiento de niveles inferiores a superiores es un reconocimiento a la experiencia docente y a la competencia investigadora. Este planteamiento nos lleva necesariamente a cuestionar otro aspecto esencial del actual sistema educativo, pues ha eliminado la promoción del profesorado. La eliminación del desfase entre pensamiento y realidad se eliminaría cambiando el acceso a Secundaria y Universidad. Los profesores, al menos de la Facultad Universitaria de Pedagogía, deben proceder de la práctica docente, por tanto de Secundaria y Primaria.

6

Un proyecto concreto que cumpla con estas característica puede ser la creación de un **Instituto de Formación de Profesores**, con rango por ejemplo de Licenciatura de 2º ciclo, con profesorado de la práctica docente y que sean también investigadores.